



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Ensino do Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico

O Contributo das Rimas para a Aprendizagem do Inglês no Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Marta Luísa da Silva Donato

Doutora Vera Mónica Bento Carvalho Bernardo

PENAFIEL

2017



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Ensino do Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico

O Contributo das Rimas para a Aprendizagem do Inglês no Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Inglês 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica do Doutora Vera Mónica Bento Carvalho Bernardo, Professora do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

À minha mãe, umas das professoras com maior paixão pela profissão que já conheci.

Agradecimentos

Aos meus pais e ao Georgy pelo amor e pelo apoio sempre que precisei.

À minha orientadora, Doutora Vera Bernardo, por ter sido muito mais do que uma orientadora.

Ao agrupamento e às escolas que nos aceitaram como estagiárias e que tornaram possível a nossa Prática de Ensino Supervisionada.

À professora cooperante, Cláudia Pimentel, pelo apoio e disponibilidade.

Às minhas colegas de curso, pela amizade e pela força.

Aos professores pela partilha de saberes e de experiências.

A todos aqueles que, de uma forma direta ou indireta, me ajudaram neste percurso.

Palavras-chave Prática de Ensino Supervisionada, Investigação em ensino, Rimas, Consciência fonológica, Consciência da rima.

Resumo Este relatório, apresentado ao Instituto de Ciências Educativas do Douro, foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico e é um requisito para a conclusão do mestrado profissionalizante.

O objetivo principal deste relatório é a realização de uma análise e de uma reflexão fundamentadas de todos os momentos envolvidos na prática pedagógica, estando descritas em pormenor algumas das experiências vivenciadas ao longo deste percurso. Além disso, inclui também a apresentação de um trabalho investigativo desenvolvido ao longo da prática educativa que tem como base a investigação sobre o contributo das rimas na aprendizagem da língua inglesa no que respeita à consciência fonológica.

Keywords

Pedagogical Practice, Investigation in education, Rhymes, Phonological awareness, Rhyme awareness.

Abstract

This report, presented to Instituto de Ciências Educativas do Douro, was written as part of the *Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico* and it is a requirement to the conclusion of the professionalising masters.

The main goal of this document is to make a deep analysis and reflection on all the moments that were part of the Pedagogical Practise, describing in detail some of the experiences lived. It also describes an investigation work developed throughout the educational practice on the role of rhymes in English language learning when it comes to phonological awareness.

Índice

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos	v
Resumo.....	vii
<i>Abstract</i>	ix
Índice	xi
Lista de Figuras.....	xiii
Lista de Gráficos	xv
Lista de Tabelas.....	xvii
Lista de Abreviaturas.....	xix
Introdução	1
Parte I - Dimensão Reflexiva.....	3
Introdução	5
1. Contexto Educativo	6
1.1. Agrupamento e Escolas	6
1.2. As turmas	10
2. Observação	12
2.1. Observação durante a PES I	13
2.1.1. Organização das salas de aula	14
2.1.2. Gestão das aulas	15
2.1.3. Interação na sala de aula	15
2.1.4. Discursos na sala de aula	17
2.1.5. Atividades educativas	18
2.2. Observação durante a PES II	19
2.2.1. Organização das salas de aula	20
2.2.2. Gestão das aulas	21
2.2.3. Interação na sala de aula	21
2.2.4. Discursos na sala de aula	22
2.2.5. Atividades educativas	22
3. Planificação	22
3.1. Planificação de Unidade	24
3.2. Planos de aula	25
3.2.1. Aula de 5 de abril de 2016	26
3.2.2. Aula de 7 de abril de 2016	28
3.2.3. Aula de 12 de abril de 2016	29
3.2.4. Aula de 14 de abril de 2016	30

4. Intervenção.....	31
4.1. Intervenção durante a PES I.....	31
4.2. Intervenção durante a PES II.....	34
4.2.1. Wheels for Success	36
5. Reflexão	37
5.1. Aula de 5 de abril de 2016.....	38
5.2. Aula de 7 de abril de 2016.....	38
5.3. Aula de 12 de abril de 2016.....	39
5.4. Aula de 14 de abril de 2016.....	40
Conclusão	41
Parte II - Dimensão Investigativa.....	43
Introdução	45
1. Enquadramento Teórico	46
1.1. <i>Nursery Rhymes</i> : Definição e Génese	46
1.2. As rimas na aula de Inglês como Língua Estrangeira	48
1.3. Consciência Fonológica	51
1.3.1. Consciência Fonémica	53
1.3.2. Consciência da Rima.....	54
1.3.3. <i>Phonics</i>	57
2. Opções Metodológicas	58
2.1. Paradigma da Investigação.....	58
2.2. Questão de investigação e objetivos	59
2.3. Grupo de Participantes.....	60
2.4. Instrumentos de Recolha de Dados	60
2.5. Procedimentos	61
3. Apresentação e Discussão de Resultados.....	63
Conclusão	68
Considerações finais.....	71
Referências Bibliográficas.....	73
Apêndices	83
Apêndice A.....	85
Apêndice B.....	87
Apêndice C	89
Apêndice D	91
Apêndice E.....	93
Apêndice F	94
Apêndice G	95
Apêndice H	97
Apêndice I.....	99
Apêndice J	101
Apêndice K.....	102
Apêndice L	104
Apêndice M.....	108
Apêndice N	111

Lista de Figuras

Figura 1 – Escola sede do Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa.....	6
Figura 2 – Escola Básica do 1º Ciclo de Mosteiro.	7
Figura 3 – Centro Escolar de Lagares.....	8
Figura 4 – Centro Escolar de Irivo.	8
Figura 5 – Escola Básica do 1º Ciclo de S. Lourenço.....	9
Figura 6 – Centro Escolar de Fonte Arcada.	9
Figura 7 – Exercício <i>Picture dictation</i>	27
Figura 8 – Exercício <i>Spot the differences</i>	30
Figura 9 – Ilustração de <i>Mother Goose’s Melody</i>	47
Figura 10 – Quatro níveis da consciência fonológica	52
Figura 11 – Divisão silábica da palavra <i>man</i> em ataque e rima.	55
Figura 12 – Relação entre <i>phonics</i> , vocabulário e leitura	57
Figura 13 – Procedimentos experimentais.	62
Figura E1 – Modelo de <i>Weather Wheel</i> fornecida aos alunos.	93
Figura I1 – Exercício de preenchimento de versos.....	99
Figura I2 – Exercício de ordenação de versos.....	100
Figura J1 – Exercício <i>Show and tell</i>	101
Figura M1 – Exercício de preenchimento de versos.....	108
Figura M2 – Exercício <i>Odd one out</i>	109
Figura M3 – Exercício de preenchimento de versos.....	110

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Número e género dos alunos participantes na investigação.....	60
Gráfico 2 – Resultados obtidos no exercício 1 no pré-teste e no pós-teste.	65
Gráfico 3 – Resultados obtidos no exercício 2 no pré-teste e no pós-teste.	66
Gráfico 4 – Resultados obtidos no exercício 3 no pré-teste e no pós-teste.	67

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Plano da Unidade <i>Let's go on a school trip!</i>	25
Tabela 2 – Respostas dos alunos ao inquérito por questionário inicial.....	63
Tabela 3 – Respostas dos alunos ao inquérito por questionário final.	64

Lista de Abreviaturas

1º CEB	1º Ciclo do Ensino Básico
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
EB	Escola Básica
ISCE	Instituto Superior de Ciências Educativas
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PEI	Programa Educacional Individual

Introdução

O presente relatório surge no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I e II (PES I e II) do Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico no Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE) do Douro.

A sua elaboração requer que se façam duas análises que, embora distintas, estão interligadas. Por um lado, é essencial refletir sobre a nossa prática em concreto e num contexto real, e tudo o que a mesma envolveu: os objetivos, as estratégias de observação, planificação e intervenção, as aprendizagens feitas e as competências desenvolvidas. Por outro lado, e porque o professor reflexivo deve andar de mãos dadas com o professor investigador, é essencial uma dimensão investigativa em torno da própria prática de cada professor com a finalidade de a melhorar. É importante pensar, questionar e investigar e, tal como indica Alarcão (2001),

“[e]sta atitude e actividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem, escolas que, tal como os professores, se devem tornar reflexivas.” (p. 2)

É importante a existência de um espírito de investigação e de descoberta por parte do professor. Assim, respondendo a essa demanda de reflexão e pesquisa, este relatório encontra-se dividido em duas partes: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

O tema escolhido para a elaboração do relatório centra-se no trabalho com as rimas e nas potencialidades desse trabalho ao nível do aumento da consciência da rima e, conseqüentemente, da consciência fonológica. Um dos objetivos das Metas Curriculares de Inglês para o 3º ano de escolaridade é a compreensão e identificação de sons e entoações da língua inglesa por comparação com os da língua materna, assim como a identificação de rimas, ritmos, *chants* e canções. Apesar de o manual adotado apresentar diversas canções, pareceu-me insuficiente a abordagem às rimas e à sua exploração. Deste modo, decidi investigar o seu contributo para a aquisição da consciência da rima, sabendo o valor que têm ao nível linguístico e cultural, tal como defendido por diversos autores (Bryant *et al.*, 1989; Danielson, 2000; Ehri *et al.*, 2001, Trehearne, 2003; Dickey, 2009, Boden, 2010), além da minha experiência como professora da Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) de Inglês, ao longo da qual testemunhei o efeito e as reações positivas que o trabalho com rimas promove em termos de aprendizagem da língua inglesa.

Parte I - Dimensão Reflexiva

Introdução

A dimensão reflexiva deste relatório centra-se no registo de experiências de tudo o que foi construído e aprendido e é, de certa forma, uma autoavaliação do processo de aprendizagem. Reflete todo o trabalho desenvolvido durante as Práticas de Ensino Supervisionadas I e II, que decorreram durante o segundo e o terceiro período do ano letivo 2015/2017 e durante o primeiro período do ano letivo de 2016/2017 em escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa no concelho de Penafiel.

A dimensão reflexiva encontra-se dividida em cinco subcapítulos. O primeiro subcapítulo, Contexto Educativo, descreve sucintamente o agrupamento, as escola e as turmas onde foi desenvolvida a prática, reiterando a importância do seu conhecimento para a prática educativa. O segundo subcapítulo, Observação, resume e incide sobre os momentos de observação das aulas da professora cooperante. Em seguida, na Planificação, subcapítulo três, são descritos quatro planos de aula pertencentes a uma unidade de trabalho que foi posteriormente trabalhada durante os momentos de intervenção. No subcapítulo quatro, Intervenção, é apresentada uma reflexão geral sobre todos os momentos da prática letiva, evidenciando as aprendizagens mais significativas. O quinto e último subcapítulo, Reflexão, tem por objetivo abordar a questão da importância e da necessidade da reflexão na docência, assim como refletir sobre as quatro aulas apresentadas no capítulo três. Ao longo de toda a dimensão reflexiva é feita uma ligação entre a prática e a teoria que a suporta.

Por fim, na Conclusão, enunciam-se várias aprendizagens e faz-se um resumo do progresso e da crescente autonomia que foi alcançada ao longo da prática pedagógica, prática essa que assenta sobre vários princípios descritos por Estrela *et al.* (2002): a análise de situações concretas e reais que têm como objetivo o desenvolvimento de competências técnicas, éticas e pessoais, assim como torna o professor mais consciente e autónomo e privilegia a comunicação e o trabalho em equipa.

1. Contexto Educativo

Para que o professor seja capaz de construir e adaptar a sua prática pedagógica às diversas realidades escolares e às necessidades e características das diferentes escolas e alunos é fundamental conhecer o contexto educativo dos locais onde irá lecionar (Turner & Meyer, 2000).

Neste sentido, para que pudéssemos conhecer melhor as escolas onde lecionaríamos, assim como os alunos que as frequentavam, procedemos à consulta dos diversos documentos enquadramentos do Agrupamento, tais como, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e os Relatórios de Avaliação e Autoavaliação. Além desses documentos, para a realização da nossa caracterização, recolhemos ainda informações na página da Internet do agrupamento e junto das coordenadoras das escolas e das professoras titulares, nomeadamente, a caracterização das turmas já realizada e disponibilizada na respetiva escola.

1.1. Agrupamento e Escolas

O Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa localiza-se na freguesia de Paço de Sousa, numa zona rural em desenvolvimento pertencente ao concelho de Penafiel, no distrito do Porto. A escola sede do Agrupamento funciona, desde 1988, num edifício de corpo único rodeado por um amplo espaço exterior. Deste agrupamento fazem parte quatro Jardins de Infância, quatro Escolas Básicas e três Centros Escolares (Escolas Básicas com Jardim de Infância).



Figura 1 – Escola sede do Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa.¹

¹ Imagem da fachada do Agrupamento de Escolas disponível em <http://agpsousa.pt>

O momento de observação decorreu em quatro escolas todas com boas condições físicas, ambiente propício ao ensino, áreas exteriores e acesso a novas tecnologias, tais como a existência de quadro interativo em todas as salas. Todas as salas têm luz natural, são espaçosas, possuem vários armários onde os alunos podem arrumar o seu material assim como espaço nas paredes para a exposição de trabalhos realizados pelos alunos. É importante salientar que o bom ambiente e as boas condições físicas de uma escola muito contribuem para que os alunos se sintam confortáveis, seguros e respeitados, o que, por sua vez, aumenta a sua motivação e potencia a criação de um ambiente favorável à aprendizagem (Bernardo, 2014).

A Escola Básica do 1º Ciclo (EB1) de Mosteiro localiza-se no centro da freguesia de Paço de Sousa. A escola tem quatro salas de aula modernamente equipadas, confortáveis e com condições propícias à aprendizagem, uma biblioteca, um campo de jogos, um pequeno parque com baloiços, uma cantina e uma sala de professores.



Figura 2 – Escola Básica do 1º Ciclo de Mosteiro.

O Centro Escolar de Lagares, localizado na freguesia de Lagares, recebeu os primeiros alunos em 2013. No ano letivo de 2015/2016, seis turmas do ensino básico e duas do pré-escolar estavam em funcionamento neste centro escolar que, em termos de infraestruturas, conta com oito salas disponíveis para o 1º Ciclo e duas para o Pré-escolar, uma biblioteca, uma cantina, uma sala de professores, um polivalente e espaços exteriores amplos, onde é possível realizar diversos jogos e outras atividades ao ar livre que são de extrema importância durante o ensino primário e pré-escolar devido à sua correlação com o desenvolvimento cognitivo e social (Brodin & Lindstrand, 2006; Adams *et al.*, 2016).



Figura 3 – Centro Escolar de Lagares

O Centro Escolar de Irivo, situado na freguesia de Irivo, funcionou pela primeira vez no ano letivo de 2015/2016, com quatro turmas do ensino básico e duas turmas do pré-escolar distribuídas pelas seis salas do edifício. Possui ainda, além das salas de aula, uma biblioteca, uma cantina, uma sala de professores, uma sala para reuniões, um polivalente e amplos espaços exteriores com parque de baloiços. Foi neste Centro Escolar que decorreram todos os meus momentos de intervenção letiva relativos à PES I.



Figura 4 – Centro Escolar de Irivo.

A EB 1 de São Lourenço localiza-se na freguesia de Paço de Sousa e tem quatro salas de aula modernamente equipadas, um campo de jogos, uma cantina e uma sala de professores. A escola funciona num edifício típico do *Plano dos Centenários*, tendo, por isso, sido construída segundo um estilo arquitetónico que incorporava características tradicionais e que, atualmente, podem ser consideradas como uma imagem do alargamento do ensino a todas as povoações do país. À semelhança do que

aconteceu noutras regiões do país, o edifício onde funciona esta escola foi adaptado às características da arquitetura local, não só em termos de materiais usados, mas tendo, acima de tudo, em conta as condições climatéricas da região. O conforto oferecido aos alunos, durante o processo de ensino, é fundamental não só em termos de motivação, mas também à vontade para frequentar o espaço (Barrett, Davies, Zhang & Barrett, 2015).



Figura 5 – Escola Básica do 1º Ciclo de S. Lourenço.

Por fim, o Centro Escolar de Fonte Arcada localiza-se na freguesia de Fonte Arcada e, no ano letivo 2016/2017, tinha em funcionamento três turmas do ensino básico e uma do ensino pré-escolar. O Centro Escolar tem quatro salas bem equipadas para o 1º Ciclo e duas para o Pré-escolar, assim como uma biblioteca, um campo de jogos, um pequeno parque com baloiços, uma cantina e uma sala de professores.



Figura 6 – Centro Escolar de Fonte Arcada.

1.2. As turmas

Durante os dois momentos de PES foram acompanhadas diversas turmas, sob a supervisão da professora cooperante, pertencentes ao Agrupamento e Escolas indicados anteriormente. O conhecimento dos ritmos de aprendizagem dos alunos, das suas limitações e interesses são bastante importantes para que o processo de ensino seja eficaz e adequado aos alunos que fazem parte do quotidiano de um professor.

Na EB 1 de Mosteiro foi observada apenas uma turma durante a PES I: Turma T3. Esta turma era constituída por 24 alunos, dos quais 14 eram do género feminino e 10 do masculino, que frequentavam o 3º ano de escolaridade. Com exceção de uma aluna que veio transferida e ficou retida no 3º ano, o grupo manteve-se o mesmo do ano letivo anterior. A aluna transferida era uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A maioria dos alunos vivia na freguesia de Paço de Sousa ou nos arredores com os pais e/ou familiares. Dois alunos de origem Guineenses viviam na Casa do Gaiato. Segundo a professora titular, era uma turma dinâmica, motivada para a aprendizagem, mas um pouco conversadora.

Durante a PES II foram observadas duas turmas na EB 1 de Mosteiro. A turma do 3º ano (T3) era constituída por 26 alunos, dos quais 10 eram do género feminino e 16 do masculino, que na sua maioria residia na freguesia de Paço de Sousa, excetuando-se quatro que residiam em freguesias vizinhas. Três alunos eram Guineenses e viviam na Casa do Gaiato. Em termos de aprendizagem, a turma demonstrava vontade de aprender e de trabalhar temas novos e o aproveitamento era bom em todas as áreas. No entanto, dois alunos seguiam um Programa Educativo Individual (PEI) sendo que um deles apresentava limitações cognitivas e o outro estava diagnosticado com hiperatividade e défice de atenção. Em termos comportamentais, era uma turma que apresentava alguns problemas em termos de gestão da sala de aula, devido sobretudo ao tempo de atenção e concentração dos alunos que era muito reduzido.

A turma do 4º ano (T4), a mesma observada durante a PES I², era constituída por 24 alunos, dos quais 13 eram do género feminino e 11 do masculino. Em comparação com o ano letivo anterior, a turma contava com dois alunos novos vindos de outras escolas e dois alunos do grupo do ano letivo anterior deixaram a turma, um por ter ficado retido e outro que pediu transferência. Esta foi uma turma onde decorreram algumas intervenções.

² Note-se que o nome da turma foi alterado: a turma era designada T3 no primeiro momento de PES, porque os alunos que constituíam a turma frequentavam o 3º ano, passado a designar-se T4 no segundo momento de PES devido à transição dos alunos para o nível de escolaridade seguinte (4º ano).

No Centro Escolar de Lagares foi observada a turma T4, turma do 3º ano de escolaridade, constituída por 26 alunos, dos quais 19 eram do género masculino e 7 do feminino. Globalmente, os alunos aplicavam os conhecimentos com sucesso e apenas um aluno apresentava dificuldades na leitura e, conseqüentemente, na interpretação. Este aluno usufruiu, desde o 1º ano de escolaridade, de Apoio Educativo, cuja continuidade foi dada no 2º ano de escolaridade. Relativamente à disciplina de Inglês, todos os alunos frequentaram a AEC de Inglês e todos tiveram aproveitamento à disciplina. Esta turma foi observada durante a PES I e foi a turma onde a minha colega de estágio realizou todas as suas intervenções nesse primeiro momento de Prática Supervisionada.

Durante a PES I, observámos também a turma T5 deste Centro Escolar, que era uma turma mista constituída por 9 alunos do 3º ano, todos do género masculino, e 12 alunos do 4º ano. Na hora da disciplina de Inglês, os alunos do 3º ano tinham aula separados dos outros 12 alunos, que assistiam à AEC de Inglês para o 4º ano. Dos 9 alunos, nenhum estava referenciado como NEE, mas um deles encontrava-se a repetir o 3º ano de escolaridade.

Por sua vez, no Centro Escolar de Irivo, durante o ano letivo 2015/2016, foi observada a turma do 3º ano, também designada como T3 à semelhança do que se verificou noutras escolas. Assim, a turma T3 deste Centro Escolar era constituída por 26 alunos, dos quais 19 eram do género feminino e 7 do masculino. Apesar de ser uma turma com um só ano de escolaridade, era bastante heterogénea no que respeita ao ritmo de aprendizagem, e embora nenhum aluno estivesse sinalizado como tendo NEE, alguns alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem e, por isso, usufruíam de duas horas de apoio educativo. Relativamente ao Inglês, no ano letivo anterior, todos faziam parte do mesmo grupo e frequentaram a disciplina de Inglês no âmbito das AEC. A maioria dos alunos vivia na freguesia ou arredores de Irivo com os pais (com um ou com os dois dos progenitores dependendo se a família era não ou monoparental) e familiares próximos. Foi nesta turma que realizei o meu momento de intervenção durante a PES I.

Durante a PES II, a turma mencionada foi também um dos grupos que observei, encontrando-se na altura no 4º ano de escolaridade e mantendo o mesmo grupo de alunos. Algumas das minhas intervenções foram realizadas nesta turma. Além desta turma, observei e realizei intervenções na turma mista (T3) que, no ano letivo de 2016/2017, tinha alunos que se encontravam no 3º e no 4º ano. Do 3º ano de escolaridade faziam parte 15 alunos, dos quais 9 eram do género masculino e 7 do feminino. Os alunos de 4º ano eram apenas 4, sendo que um era do género masculino e 3 do género feminino. O grupo do 3º ano de escolaridade incluía um aluno com NEE,

diagnosticado com hiperatividade e défice de atenção pelo que seguia um PEI. Do grupo do 4º ano fazia parte uma aluna diagnosticada da mesma forma e ela também seguia um PEI.

Relativamente às turmas da EB1 de S. Lourenço, apenas uma foi alvo de observação durante a PES II. Esta era uma turma do 4º ano (T4) e era constituída por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade, dos quais 11 eram do género feminino e 9 do masculino. Existiam três alunos com NEE, dois com dislexia e um com disortografia, sendo que dois desses alunos estavam ainda diagnosticados com hiperatividade e défice de atenção. Todos os alunos residiam na freguesia de Paço de Sousa ou na sua periferia.

Por fim, foram também realizadas observações no Centro Escolar de Fonte Arcada. A turma do 3º ano (T2), que apenas observei durante a PES II, era constituída por 24 alunos, dos quais 13 eram do género feminino e 11 do masculino. A maior parte dos alunos vivia na freguesia de Fonte Arcada ou nos arredores com pais e familiares. A turma tinha dois alunos com NEE que exigiram adequações durante o trabalho em sala de aula, assim como durante o processo de avaliação. Um dos alunos era portador de Trissomia 21 e o outro foi diagnosticado com um atraso cognitivo. Para ambos foram definidos objetivos muito específicos no que respeita à disciplina de Inglês.

A turma do 4º ano (T3), por sua vez, era constituída por 16 alunos, 6 do género feminino e 10 do masculino, todos eles com nove anos de idade. Do grupo inicial de 16 alunos, um aluno deixou a turma para ir para a Suíça, mas regressou à turma no final do primeiro período. Era uma turma com dois alunos com NEE, um deles diagnosticado com dislexia e o outro com hiperatividade e défice de atenção, assim como algumas limitações a nível emocional requerendo, por isso, adequações ao nível da avaliação. Para além do momento de observação, algumas das minhas intervenções letivas da PES II decorreram nesta turma.

2. Observação

A observação de aulas é entendida como um instrumento de aprendizagem fundamental para a formação de um futuro professor (Wajnryb, 1992), assumindo-se como fundamento de uma pedagogia científica, *i.e.*, para poder intervir na sua prática, de forma fundamentada, o professor deve, como explica Estrela (1994), saber observar e problematizar, interrogando a realidade e estabelecendo hipóteses explicativas relativas ao que observa, já que intervir e avaliar são etapas consentâneas. Este tipo de prática ajuda o professor a ser um prático reflexivo, tal como defendido por Hypolitto

(1999) e Fontana e Fávera (2013), pois incita-o a ser crítico quanto às suas práticas de ensino e aos seus pressupostos pedagógicos. Contudo, importa ressaltar que, apesar da sofisticação dos instrumentos de observação existentes e ao dispor do professor, não existe, tal como refere Nunan (2013), uma observação objetiva, visto que o que observamos será sempre condicionado e determinado pelo que esperamos ver. Por esse motivo, independentemente do esquema de observação usado, este será, inevitavelmente, subjetivo.

2.1. Observação durante a PES I

A PES I decorreu, entre fevereiro e maio de 2016, no Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa. Durante este período, foram apenas observadas turmas do 3º ano de escolaridade (Decreto Lei nº 176/2014) da escola EB1 de Mosteiro, do Centro Escolar de Irivo e do Centro Escolar de Lagares. De uma forma global, o par pedagógico foi bem recebido quer no Agrupamento quer nas escolas e estabeleceu uma boa relação com o pessoal docente e não docente.

Durante o período de observação, assistimos às aulas da professora cooperante Cláudia Pimentel, que nos recebeu de forma acolhedora e que se mostrou sempre disponível para reunir semanalmente connosco para tirar dúvidas e criticar construtivamente o nosso trabalho, assim como facilitou a nossa integração nas escolas, tanto na sala de aula como durante a realização de atividades extra (preparação de atividades para o final do período, participação na reunião de docentes, etc.). Cedeu-nos, inicialmente, toda a documentação necessária à disciplina de Inglês e ao ano letivo corrente, nomeadamente, a planificação anual, os critérios de avaliação da disciplina e a listagem dos alunos.

Tal como previsto, a nossa presença durante as primeiras aulas foi motivo de alguma agitação e desconcentração, algo completamente natural e justificável. Aos poucos, os alunos foram-se habituando à nossa presença e à nossa ajuda durante as aulas, até que nos tornámos parte integrante da aula de Inglês. Acredito que estabelecemos uma boa relação com os alunos, assim como com todos os intervenientes educativos, algo que facilitou a passagem do momento de observação para o momento de intervenção.

2.1.1. Organização das salas de aula

De acordo com Barret *et al.* (2013), há três dimensões relacionadas com o ambiente de aprendizagem que afetam o progresso dos alunos, nomeadamente o carácter natural (relacionado com luminosidade, temperatura da sala e a relação com a natureza), a individualização (associada à personalização de objetos, mesas e cadeira confortáveis, exposição de trabalhos dos alunos) e a estimulação (estímulos visuais, cor das paredes, decoração das janelas).

Todas as escolas onde foram observadas aulas possuem boas infraestruturas e condições que proporcionam um ambiente acolhedor e favorável à aprendizagem. Contudo, uma das salas, que por ser pouco utilizada, pois não é a sala onde os alunos têm aulas diariamente, não transmite uma sensação de grande conforto. Tem poucas mesas e as paredes estão desprovidas de decoração e/ou trabalhos dos alunos. A sala não está personalizada, falhando assim um aspeto da individualização, uma das três dimensões referidas por Barret *et al.* (2013). Todas as salas possuem luz natural, temperatura amena e mesas e cadeiras adequadas às características físicas dos alunos. Nestas escolas, os alunos sentam-se dois a dois e próximo uns dos outros mas, apesar de estarem sentados desta forma, o trabalho é maioritariamente realizado de forma individual. A única exceção a esta disposição do espaço da sala de aula é observável na sala do Centro Escolar de Irivo, pois está equipada com cadeiras e mesas individuais ajustáveis à altura dos alunos. Apesar de serem ergonomicamente melhores para os alunos, favorecendo assim o conceito de individualização já referido, constituem um entrave à realização de trabalhos de grupo, pois é necessário ajustar a altura das mesas quando são muito díspares para que se possa, por exemplo, colocar uma cartolina.

Em relação aos recursos, todas as salas estão devidamente equipadas com quadro branco ou de ardósia, computador e quadro interativo. As paredes das salas estão, com exceção de uma sala já referida, decoradas com trabalhos dos alunos, havendo, inclusive, em todas elas um espaço dedicado ao Inglês, o *English Corner*.

Em termos da mobilidade da professora, observámos que, devido à disposição inicial das mesas no Centro Escolar de Irivo, a mesma não era facilitada. Contudo, a professora titular alterou a disposição de algumas mesas, facilitando assim a mobilidade na sala de aula. Em todas as outras salas, a disposição permite que a professora se movimente sem qualquer dificuldade.

Durante a observação de aulas, verificámos que a professora cooperante se movimenta pela sala de aula para monitorizar o trabalho dos alunos, fazendo uma boa gestão do espaço e do grupo.

2.1.2. Gestão das aulas

Nas aulas que observámos, foi a professora que definiu o que se faria na aula. A extensão dos conteúdos a lecionar e o número reduzido de aulas por semana faz-nos crer que o plano de aula não é muito flexível. Contudo, durante todo o período de observação, não houve nenhuma ocasião em que um aluno tenha abordado um tema diferente. Houve interrupções para questionar sobre assuntos relacionados com a disciplina ou para esclarecer dúvidas de conteúdos abordados anteriormente e a professora dedicou sempre algum tempo a responder a essas questões. No entanto, sempre que os alunos fizeram uma intervenção que não estivesse relacionada com a disciplina (sobre um jogo na hora do recreio, algo que viram na televisão, uma prenda que receberam, etc.), a professora direcionava, assim que possível, a atenção para o assunto da aula.

No início do mês de março, os alunos foram incumbidos de, individualmente e por ordem, irem ao quadro escrever a data e o número da lição. Esta nova rotina foi estabelecida porque os alunos já estavam familiarizados com o vocabulário e mais autónomos. A partir do segundo período, após ter sido abordado o tema *Weather*, os alunos passaram também a escrever o estado do tempo antes do sumário e a registá-lo na *Weather Wheel*. As rotinas na sala de aula são algo de positivo e benéfico para os alunos, pois ao perceberem que a aula segue um determinado modelo, a autoconfiança dos alunos aumenta (Bernardo, 2014). Relativamente a esta última rotina, consideramos que deveria ter tido lugar logo no início do ano letivo. O manual adotado (*Let's Rock*, da Porto Editora) apresenta este conteúdo apenas no 3º período, o que nos parece pouco funcional e desadequado, pois é algo que os alunos podem e devem utilizar desde o início. A professora cooperante optou, contudo, por seguir a ordem do manual.

As regras de funcionamento da sala de aula foram estabelecidas no início do ano letivo e são comuns a todas as disciplinas. Em termos de língua usada na aula de Inglês, o Inglês deve predominar em todos os momentos e os alunos devem usar a linguagem da sala de aula em Inglês o mais possível.

2.1.3. Interação na sala de aula

No que concerne à interação na sala de aula, verificámos, desde o início, a existência de uma boa relação entre a professora e os alunos, o que é fundamental para um bom ambiente de ensino/aprendizagem. Apesar de nas turmas numerosas ser mais difícil de controlar, a professora procurou que todos os alunos tivessem a mesma

oportunidade de participação, não havendo qualquer tipo de discriminação ou privilégio. A participação era feita por ordem, o que garante um tempo de fala igual para todos, mas que tem a desvantagem de o aluno em questão poder não se sentir tão à vontade com determinada pergunta e querer responder a outra.

Os temas abordados nas aulas relacionavam-se diretamente com a unidade de trabalho, e sempre que oportuno, a professora encorajava os alunos a contarem algumas experiências pessoais alusivas ao tema. Trazer experiências ou vivências pessoais dos alunos para a aula, assim como a utilização de conhecimentos já adquiridos, permite que se estabeleça uma ponte entre a realidade dos alunos e o que aprendem continuamente nas aulas de Inglês, para que sintam que tudo está interligado e para que compreendam melhor a utilidade da língua que se encontram a aprender. Ausubel (1963), referido por Novak (2011), considera que os conhecimentos prévios dos alunos são fundamentais para uma aprendizagem significativa, pois é com eles que os novos conhecimentos se integram. No entanto, não é fácil para o professor avaliar com exatidão aquilo que todos os alunos já sabem. No caso particular das turmas que observámos, a professora cooperante fez um teste diagnóstico no início no ano letivo, ainda antes do início da nossa prática.

Um ponto positivo foi o uso da língua inglesa que era feito dentro da sala de aula. Desse modo, os alunos estavam mais expostos à língua e eram incentivados a usá-la sempre que possível e de acordo com os conhecimentos que já tinham. A professora tentava sempre falar o máximo possível em Inglês, repetindo, por vezes, o que tinha dito em Português quando se tratava de algo novo ou instruções mais complexas, pois é importante garantir que todos os alunos percebam o que lhes é dito para evitar frustrações. O uso ou não da língua materna em aulas de línguas estrangeiras é um assunto em permanente debate (Thornbury, 2013), mas como profissional do ensino de línguas estrangeiras, concordo com o defendido por Ushakova (1994), citada por Thornbury (2013), quando refere:

“[s]econd language is looking into the windows cut out by the first language. Hence, ignoring or denying the positive influence of the L1 is seen as counterproductive. What is more, from a motivational point of view, referencing the learners' L1 validates their linguistic and cultural identity (...)” (p. 1)

De acordo com Ortega (2013), a influência da língua materna apresenta aspetos positivos e negativos, embora os negativos sejam mais facilmente identificáveis. Nas aulas observadas, tendo em conta o nível de conhecimento dos alunos, penso que existiu um bom equilíbrio entre o uso da língua materna e da língua inglesa e foi esse equilíbrio que também procurei atingir durante os meus momentos de intervenção.

Relativamente ao tempo de fala do professor, constatámos que foi superior ao dos alunos na maioria das aulas. Entendemos que isso aconteceu por ser um nível de aprendizagem mais básico e pelo facto de os alunos ainda não terem tanta autoconfiança. No entanto, é importante que o professor esteja atento a esse aspeto para que o mesmo não se torne numa obstrução à comunicação. Numa sala de aula onde o objetivo seja uma aprendizagem comunicativa, o professor deve, segundo Darn (2007) limitar o seu tempo de fala a uma média de 30% da aula e nunca mais de 10 minutos de cada vez. O autor indica ainda que algumas das estratégias para a redução do tempo de fala do professor passam, por exemplo, pelo uso de mais linguagem corporal e pedir *feedback* das atividades aos alunos.

2.1.4. Discursos na sala de aula

O discurso da professora é mais lento e pausado de acordo com o conhecimento dos alunos. Ao longo das aulas constatámos que a professora recorre a técnicas de *scaffolding* para ajudar os alunos a atingirem determinado objetivo ou cumprir certas tarefas (por exemplo, despertar interesse, simplificar tarefas, dar pistas, dar *feedback* e exemplificar).

A professora faz perguntas de resposta sim/não e perguntas de resposta curta, de acordo com o nível dos alunos. Da mesma forma, os alunos dão respostas de sim/não e constroem respostas curtas, por exemplo: “*Yes, I am/I like playing football/ There are two trees.*” A maioria das questões são *display questions*, embora a professora tenha o cuidado de usar *referential questions* para promover uma comunicação mais efetiva. Por exemplo, quando abordou o tema das Atividades do Recreio (*Playground Activities*), a professora mostrou um *flahscard* com uma atividade e perguntou inicialmente “*What is she doing?*” e posteriormente “*Do you like ---ing?*” “*What’s your favourite activity?*”. Neste processo de interação de pergunta/resposta, a professora dá tempo para os alunos responderem e, de acordo a resposta dos alunos, a professora dá *feedback* positivo (*Good/Well done*), corrige ou reformula a resposta quando esta não está totalmente correta e refaz a pergunta dando algumas pistas quando a resposta é totalmente errada. Segundo Krashen (2009), a correção do erro é entendida como mais útil quando se trata de uma aprendizagem consciente, pois ajuda o aluno a inferir sobre a forma correta. Assim, tratando-se de uma construção em que o objetivo é a forma ou regra gramatical, faz sentido que essa correção ocorra. No que respeita ao *feedback* positivo, é fundamental que seja uma prática constante nas aulas da língua inglesa, pois contribui para aumentar o nível motivacional dos alunos (Bernardo, 2014). Contudo, apesar de o *feedback* ser considerado uma das dez maiores

influências no desempenho dos alunos, é importante que seja usado de modo eficaz (Hattie, 2012). O autor refere ainda que não se deve misturar o *feedback* positivo com os elogios aos alunos. Ambos têm lugar na sala de aula, mas em diferentes momentos.

É importante referir que sempre que a professora abordou um tema novo, não o fez isoladamente, teve o cuidado de o relacionar com conteúdos trabalhados anteriormente, de forma a criar um elo de ligação entre as unidades e a rever a matéria já lecionada.

2.1.5. Atividades educativas

As atividades educativas propostas pela professora foram bem articuladas e adequadas ao nível dos alunos no que respeita à sua duração/conteúdo. A professora usou, na maioria das vezes, o manual e os recursos associados. A utilização destes materiais deve-se à pluralidade de exercícios fornecidos pelo manual e livro de exercícios, assim como à diversidade de recursos (*flashcards*, fantoche, cartazes, etc.) que acompanham o *kit* do professor. Além disso, os professores acumulam com as aulas muito trabalho burocrático, como pudemos comprovar na reunião de docentes e em conversa com outros professores. Tudo isto faz com que os professores nem sempre tenham tempo disponível para criar materiais originais.

Na nossa opinião, contudo, teria sido mais enriquecedor e motivador o uso de outros recursos para além dos fornecidos com o manual, como por exemplo as histórias, pois são veículos de aprendizagem que apelam aos sentidos e às emoções, que divertem, que estimulam a criatividade e que propiciam o ensino da língua em contexto.

Em relação aos quatro *skills*, a professora tentou trabalhá-los de forma igual, tentando para isso recorrer a estratégias e recursos diversos, mas isso nem sempre foi possível. Dependendo do objetivo da aula, uns foram mais valorizados do que outros. O *speaking* e o *listening* deveriam, no entanto, ter sido sempre os mais trabalhados devido ao nível de aprendizagem e faixa etária, pois, como refere Sevik (2012), a capacidade de compreender o que se ouve é o primeiro passo na aprendizagem da língua materna e de uma segunda língua. Desse modo, os professores de Inglês como língua estrangeira devem trabalhar no sentido de desenvolver essa capacidade, para que os alunos criem estratégias eficazes para a compreensão da mensagem que ouvem. A prática do *listening* vai contribuir depois para o desenvolvimento da oralidade, pois ajuda os alunos ao nível do ritmo, pronúncia e entoação.

Ainda em relação às várias atividades ao longo das aulas observadas, verificámos que dependendo da turma e, por vezes, da agitação dos alunos, as mesmas podem e devem ser adaptadas ou completamente alteradas. Apesar de serem todas

turmas de 3º ano com alunos de idades idênticas, as dinâmicas de grupo não o foram, e coube à professora ter a capacidade de se moldar de acordo com a realidade de determinado dia ou contexto.

O momento de observação serviu para recolhermos dados importantes e essenciais para o momento de intervenção. Tendo em conta que cada professor tem a sua dinâmica e o seu modo de trabalhar, esse registo foi importante para haver uma continuidade entre o trabalho da professora e o nosso, pois apesar de tentarmos inovar e trazer atividades diferentes para as aulas, seguimos sempre a linha orientadora da cooperante.

Ao longo do período de observação, tivemos um papel mais ativo na turma da EB1 de Mosteiro, pois tratava-se de uma turma numerosa, com uma aluna com NEE e dois alunos com comportamentos, por vezes, desadequados. A nossa presença na sala, tendo ficado sentadas ao lado dos alunos com mais problemas de atenção, fez com que esses alunos tivessem uma ajuda mais individualizada e que não se distraíssem nem distraíssem os outros tão frequentemente. Nas outras turmas, o nosso papel foi de observadoras passivas, ajudando, contudo, sempre que necessário os alunos ou a professora cooperante.

Findo o período de observação, o nosso balanço foi bastante positivo. Sentimo-nos integradas no contexto escolar e tudo o que observámos ou em que participámos dotou-nos de ferramentas essenciais para cumprirmos com mais rigor o nosso papel de professoras.

2.2. Observação durante a PES II

A nossa prática supervisionada II teve início em outubro de 2016 e término em janeiro de 2017, tendo decorrido no mesmo Agrupamento de Escolas da PES I. Os momentos de observação e intervenção decorreram na EB1 de Mosteiro, nos Centros Escolares de Irivo e de Fonte Arcada e na EB1 de S. Lourenço. O momento de observação da PES II foi diferente da PES I, já que observámos turmas de dois anos de escolaridade (3º ou 4º ano), uma turma mista e estivemos presentes em mais escolas, o que implica realidades, contextos escolares e dinâmicas de turmas diferentes.

Assistimos novamente às aulas da professora cooperante Cláudia Pimentel, que mais uma vez nos recebeu de forma acolhedora e com vontade de nos acompanhar neste processo. Reunimos com ela semanalmente para debatermos ideias, falarmos sobre as suas e as nossas aulas, assim como definir conteúdos a serem lecionados nas nossas intervenções. Foi-nos facultada toda a documentação necessária relativa à disciplina de Inglês e ao ano letivo corrente (a planificação anual, os critérios de

avaliação e a listagem dos alunos). Tal como na PES I, o momento de observação serviu para recolhermos dados para o momento de intervenção que se seguiu.

Tendo em conta que algumas turmas tinham alunos com NEE, foi-nos também facilitado o acesso aos seus relatórios individuais e PEIs, para que tivéssemos um conhecimento mais aprofundado dos alunos e pudéssemos, assim, planificar da melhor forma possível aulas a essas turmas.

2.2.1. Organização das salas de aula

Tal como na Prática Supervisionada anterior, todas as escolas onde observámos aulas possuem boas infraestruturas e condições que proporcionam um ambiente acolhedor e favorável à aprendizagem. Tendo em conta que na PES II observámos novamente aulas da mesma professora cooperante e que algumas turmas foram comuns às duas Práticas, mencionarei apenas as diferenças mais significativas em relação à PES anterior.

Na sala da turma mista do Centro Escolar de Irivo verificámos que os dois grupos se encontram de costas um para o outro, estando virados para paredes opostas onde se encontram os respetivos quadros. No nosso ponto de vista, não é uma disposição adequada por várias razões: em primeiro lugar, obriga o professor a movimentar-se constantemente de uma ponta da sala para outra. Além disso, os alunos distraem-se facilmente, pois têm tendência a olhar para trás sempre que o professor ou um colega interage com o outro grupo ou necessita de ajuda do professor. Em termos de interação e relação entre os alunos, estar de costas voltadas dentro da mesma sala potencia a existência de uma barreira entre os dois grupos. Esta disposição foi estabelecida pela professora titular numa tentativa de criar um espaço diferenciado para os dois anos de escolaridade.

À semelhança do observado na PES I, as salas destas turmas também estão equipadas com quadro branco ou de ardósia, computador e quadro interativo e as paredes das salas encontram-se igualmente decoradas com trabalhos dos alunos, assim como existe um espaço dedicado ao Inglês onde se encontram expostos os trabalhos realizados pelos alunos na disciplina.

2.2.2. Gestão das aulas

O início da PES II coincidiu com o início do ano letivo e a professora cooperante estabeleceu as regras para o bom funcionamento da sala de aula, assim como introduziu ou reviu a linguagem de sala de aula necessária para utilizar durante as aulas (*May I go to the toilet?; May I sharpen my pencil?*).

Observámos que a professora fez sempre uma boa gestão do tempo e do espaço. Contudo, a rotina inicial das aulas difere um pouco entre turmas. Em algumas delas, os manuais são distribuídos pelos alunos no início da aula, o que, do nosso ponto de vista deveria ser evitado nas turmas mais agitadas, pois provoca algum alvoroço. Nessas turmas, a professora cooperante alterou o lugar de alguns alunos numa tentativa de criação de um ambiente mais tranquilo.

De forma a promover o bom ambiente na sala de aula e a estimular a colaboração dos alunos, a professora recorreu a reforços positivos e/ou negativos, dando, por exemplo, elogios ou autocolantes para premiar o bom comportamento e desempenho, ou repreendendo e tirando alguns privilégios em casos de atitudes menos positivas.

2.2.3. Interação na sala de aula

Tendo em conta que a relação entre o professor e os alunos é crucial no processo educativo, esta deve ter por base a confiança e o respeito mútuo. Ao longo das nossas observações constatámos que essa relação foi sendo construída, embora nem sempre livre de conflitos. A professora tratou de forma igual todos os alunos e dirigiu-se a eles pelo nome, fomentando assim o respeito e valorizando cada um deles.

A língua inglesa foi usada dentro da sala de aula de formas distintas e de acordo com o ano de escolaridade. O Inglês foi usado com mais frequência nas turmas do 4º ano, embora os alunos entre si continuassem a comunicar em português, a não ser quando lhes era pedido especificamente para falarem em Inglês para uma determinada tarefa.

O tempo de fala do professor continuou a ser superior ao dos alunos. Tratando-se de dois níveis de aprendizagem mais baixos onde a insegurança dos alunos ainda é um fator impeditivo, cabe ao professor motivar e incentivar para que se tornem mais autónomos e com vontade de falar voluntariamente.

2.2.4. Discursos na sala de aula

Relativamente ao discurso da professora cooperante, verificámos que o mesmo apresentou ritmos diferentes de acordo com o ano de escolaridade. Nas turmas do 4º ano é menos recorrente o uso do Português e o discurso é mais rápido e elaborado. Apesar de a professora tentar desenvolver a comunicação com *referential questions*, as mais frequentes continuam a ser as *display questions*. Isso justifica-se, novamente, com o nível de Inglês ainda muito básico por parte dos alunos.

Durante o processo de interação esteve sempre presente o *feedback* positivo, dado na língua inglesa, quando a resposta era correta e a reformulação ou repetição da pergunta no caso de a resposta ser errada.

2.2.5. Atividades educativas

O manual – *Let's Rock 4*, da Porto Editora - continuou a ser o recurso mais utilizado, assim como os materiais que compunham o projeto. A utilização destes materiais deveu-se novamente à grande diversidade de exercícios fornecidos pelo manual e livro de exercícios, assim como à variedade de recursos que fazem parte do *kit* do professor.

As tarefas e os exercícios das aulas foram normalmente feitos individualmente e/ou em pares de forma mais esporádica. Pensamos que teria sido pertinente promover algum trabalho de grupo, para que as crianças aprendessem a fomentar o respeito pela opinião dos outros, para promover a cooperação entre pares e para criar um maior entusiasmo e interesse por determinada tarefa.

3. Planificação

Richards e Renandya (2002) indicam que planificar é um dos aspetos mais importantes para uma aula ser bem-sucedida. É durante a planificação que o professor toma decisões relativamente aos objetivos, atividades, recursos, tempo, interação e formas de monitorização e avaliação. Os autores encaram a planificação como um processo de transformação, durante o qual o professor cria ideias para as aulas, tendo em mente o tema e os conteúdos a lecionar, assim como os interesses e dificuldades dos alunos.

Para Farrell (2002), um plano de aula é uma descrição escrita de como os alunos irão atingir um determinado objetivo. É nesse plano que se encontra descrito o

comportamento do professor que dará lugar a aprendizagens por parte dos alunos. Para o autor, o modo como o professor conduz a aula depende da eficiência com a qual a planificou, e o ato de planificar traz vários benefícios para o professor, de entre os quais se destacam cinco. Em primeiro lugar, ao planificar o professor pensa antecipadamente nos conteúdos, nos materiais, nas atividades e na sua duração, de modo a conseguir solucionar imprevistos e dificuldades. Além disso, a planificação garante-lhe uma estrutura, pela qual se pode guiar durante a aula, transmitindo-lhe uma sensação de segurança, pois o professor sabe para onde vai e qual o caminho a percorrer, proporcionando uma aula mais fluída. Permite também ao professor assegurar uma aula com atividades diferentes destinadas aos diferentes estilos de aprendizagem e funciona ainda como um registo daquilo que foi ou será trabalhado, facilitando assim a substituição de aulas (Farrell, 2002; Shin & Crandall, 2013).

Apesar de todos os benefícios e de fazer parte do seu trabalho, planificar é uma tarefa muitas vezes temida pelo professor, quando é encarada como descrições exaustivas diárias. No entanto, como explica Farrell (2002), um bom plano de aula não implica necessariamente uma longa descrição por escrito. Para o autor, o essencial é que o professor desenvolva extensamente ideias que possam, por exemplo, transformar uma aula apresentada no manual numa aula sua, tornando-a mais eficaz para o seu contexto.

Além da planificação aula a aula, os professores em serviço têm normalmente de apresentar uma planificação anual, dividida em três períodos. Atualmente, muitos manuais já incluem essa planificação. Contudo, segundo Shin e Crandall (2013), o professor não deve deixar de ser crítico em relação à mesma e deverá ajustar os temas e os conteúdos que acredite serem mais apropriados numa altura diferente daquela que é apresentada pelo manual e de acordo com o seu calendário escolar. Os planos fornecidos, quer anuais quer diários, não deverão, por isso, ser encarados como algo rígido e inflexível, mas sim como um guia e um auxílio valioso.

Nos dois momentos da PES, a planificação anual foi-nos facultada pela professora cooperante e coube-nos depois planificar as aulas e unidades temáticas que faziam parte dos nossos momentos de intervenção.

Neste relatório, apresenta-se mais detalhadamente uma unidade temática, dividida em quatro aulas lecionadas durante a PES I, na qual foi trabalhado, numa dessas aulas, o tema em investigação desenvolvido na Parte Investigativa deste relatório.

3.1. Planificação de Unidade

De acordo com o calendário de aulas decidido pela cooperante e pelo par pedagógico, foi estipulado que ambas trabalharíamos a Unidade 3.2: *Let's go on a school trip!* do manual *Let's Rock 3*, da Porto Editora. Esta unidade centra-se no tema da primavera e do estado do tempo. Ao pensar na unidade e nas aulas correspondentes, tive duas preocupações principais: a primeira foi a seleção de recursos e atividades diversificadas, visto que esta prática é essencial de forma a satisfazer da melhor forma as necessidades educativas dos diferentes estilos de aprendizagem (Guild, 2001), assim como torna as aulas mais ricas e apelativas para a faixa etária dos alunos em questão. Em segundo lugar, tentei seguir uma abordagem de competências integradas (*Integrated-Skill Approach*). Citando, Oxford (2001),

“[o]ne image for teaching English as a second or foreign language is that of a tapestry. The tapestry is woven from many strands, such as the characteristics of the teacher, learner, the setting, and the relevant languages. For the instructional loom to produce a large, strong, beautiful, colorful tapestry, all these strands must be interwoven in positive ways” (p. 1)

Segundo a autora, um dos fios cruciais para uma “tapeçaria” forte e consistente relaciona-se com as quatro competências (ouvir, ler, falar e escrever) que, por sua vez, estão relacionadas com outras competências, tais como o vocabulário, a pronúncia, a sintaxe e o uso da língua. A autora sugere algumas ideias para a integração de competências na sala de aula, das quais se destacam a seleção de materiais, como por exemplo livros e tecnologias que promovam essa integração. A visualização de uma história com texto e imagem, que é, ao mesmo tempo, narrada pela professora ou ouvida com recurso ao áudio, integra em si a leitura, a audição, assim como outras competências associadas.

Foi com base nestas ideias que a unidade e as quatro aulas em que se dividiu foram planeadas. Em seguida, apresenta-se, de forma esquemática, a planificação da Unidade 3.2: *Let's go on a school trip!*.

Tabela 1 – Plano da Unidade *Let's go on a school trip!*.

School: Centro Escolar de Irivo		
Class: T3		Number of students: 26
Teacher: Marta Donato		
Topic: Weather/Spring/Present Continuous		Number of lessons: 4
Dates: 5th, 7th, 12th and 14th April 2016		Class: 3rd grade
Aim(s)	By the end of the unit the students should be able to: <ol style="list-style-type: none"> 1. Recognize words related to weather and spring; 2. Write and talk about the weather; 3. Ask and answer about what someone is doing; 4. Understand that words that rhyme do not necessarily end with the same letters. 	
Vocabulary	Weather: sunny, cloudy, windy, rainy, snowy, stormy, cold, hot, warm, freezing. Spring: tree, butterfly, bee, picnic, flower, leaf.	
Grammatical structures Lexical chunks	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ask and answer about what someone is doing? "What is she doing? She is picking flowers." 2. Ask and answer about the weather. "What's the weather like today? It's sunny and hot". 	
Cross-curricular activities	<ul style="list-style-type: none"> • Nature and Weather (<i>Social and Environmental Studies</i>) • Arts & crafts 	
Activities	<ul style="list-style-type: none"> • Hangman game • Brainstorming • Picture dictation • Spot the differences • Creation of a weather wheel • Listen to a story "Four seasons in one day" 	<ul style="list-style-type: none"> • Writing words • Complete sentences • Listening exercises • Arts and crafts • Complete rhymes • Wordsearch (extra activity)
Materials Resources	<ul style="list-style-type: none"> • Notebooks • Computer • Interactive board • Weather wheel template • Scissors, glue and markers. 	<ul style="list-style-type: none"> • Paper fasteners • Flashcards • Worksheets • Student's book and workbook
Final activity	<ul style="list-style-type: none"> • Show and tell: draw, colour, write and tell 	
Assessment	<ul style="list-style-type: none"> • Direct observation • Participation; • Interaction; 	<ul style="list-style-type: none"> • Behaviour; • Speaking; • Writing.

3.2. Planos de aula

Durante a planificação, o vocabulário e as estruturas que eram parte dos conteúdos a abordar, assim como algum vocabulário já lecionado anteriormente, foram tidos em consideração. Para cada aula, procurei planear atividades diferentes das realizadas no momento de intervenção anterior e tentei incluir exercícios de forma a trabalhar as quatro competências, embora o professor não tenha obrigatoriamente de as

trabalhar a todas numa mesma aula. Ao planificar, procurei também que houvesse um equilíbrio entre as atividades realizadas no manual e as atividades criadas por mim. Todas as atividades que foram preparadas e que não fazem parte do manual foram selecionadas porque me pareceram adequadas e estimulantes para os alunos, assim como permitiam aos alunos alcançar os objetivos definidos para a aula.

3.2.1. Aula de 5 de abril de 2016

Como *warm up* da primeira aula da unidade, planeei usar o Jogo da Forca. Este jogo foi realizado na primeira intervenção e, como os alunos aderiram muito bem a esta atividade anteriormente, foi estabelecido como rotina para o início de unidade. Por isso, ao planificar esta unidade e aula, em particular, tive o cuidado de o incluir novamente. Os alunos teriam de descobrir a palavra “*Weather*”, que lhes daria uma pista para o tema a ser abordado na aula. Os *warmers* são muito importantes no início de uma aula, pois despertam o interesse para o tema e fazem com que a atenção dos alunos seja direcionada para aquilo que vão aprender, além de, várias vezes, servirem de ligação entre aulas. Neste caso, incitar a curiosidade e fazer com que os alunos pensassem no alfabeto em inglês era o maior propósito.

Relativamente a esta primeira aula da unidade (apêndice A), o objetivo principal era rever e lecionar novo vocabulário relacionado com os estados do tempo e diferentes temperaturas, assim como trabalhar a estrutura *What’s the weather like today?* e as diferentes opções de resposta (*It’s sunny and hot*, por exemplo). Ao apresentar novos vocábulos e estruturas, é importante contextualizá-los, mostrando aos alunos como e quando os podemos utilizar, de modo a que o seu significado seja claro (Hadfield & Hadfield, 1999). Desta forma, pediria aos alunos que olhassem para o exterior e me indicassem o estado do tempo, usando, em seguida, diversos *flashcards* para introduzir todo o vocabulário. Optei por selecionar os *flashcards* fornecidos pelo manual, pois pareceram-me bastante adequados e apelativos. Segundo Hadfield e Hadfield (1999), os *flashcards* têm uma vantagem em relação a, por exemplo, desenhos no quadro, pois permitem ao professor mostrar um de cada vez e canalizar a atenção dos alunos para uma determinada imagem quando é necessário.

De forma de consolidar o vocabulário e depois de alguns exercícios de repetição, os alunos realizariam uma atividade em que teriam de colocar várias imagens relativas aos estados do tempo no caderno, legendando a imagem com a palavra correta. Esta atividade permitiria que os alunos registassem o novo vocabulário no caderno, algo que faz parte do trabalho que os alunos realizam com a professora cooperante.

Após a consolidação do novo vocabulário, realizariam um exercício de *listening* (*picture dictation*), elaborado por mim, de forma a integrar o vocabulário e o desenvolvimento da competência auditiva.

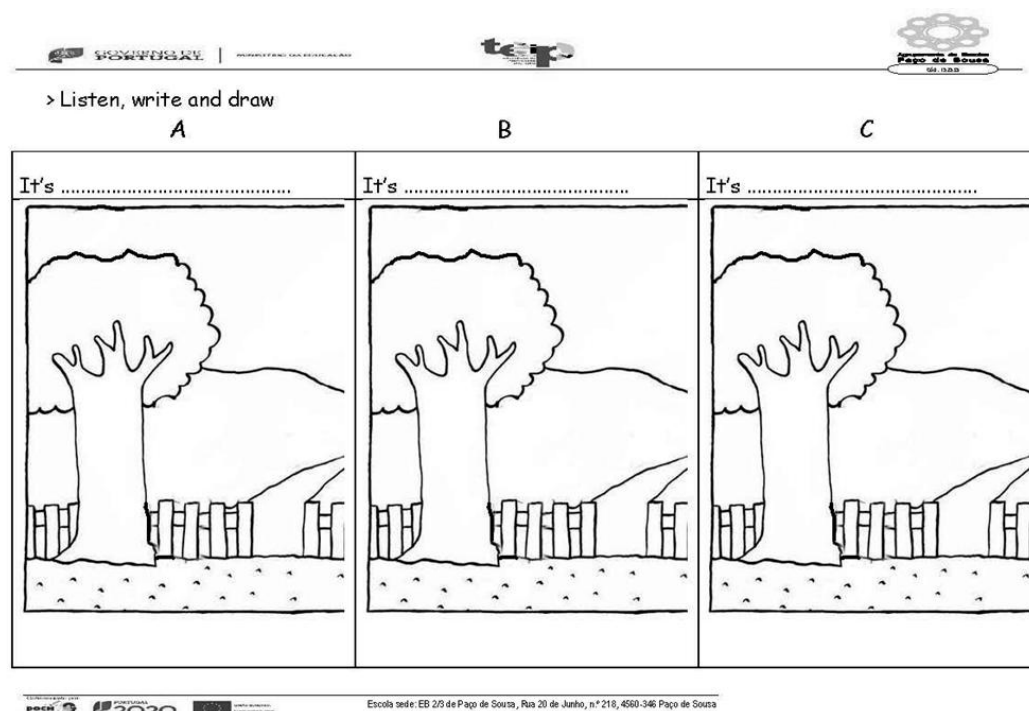


Figura 7 – Exercício *Picture dictation*.

Além do objetivo já indicado, esta aula teria ainda como propósito o estabelecimento de uma nova rotina. Para que esse se concretizasse, os alunos elaborariam uma *Weather Wheel* (apêndice E), para que, a partir desse momento, os alunos dissessem e assinalassem o estado do tempo nos dias das aulas de inglês.

Apesar de o sumário ser escrito no início de cada aula, como o objetivo inicial seria que os alunos adivinhassem o tema, optaria por realizar esta parte da rotina inicial apenas no final da planificação.

Ao planificar esta aula, anotei três possíveis problemas, para os quais sugeri possíveis soluções. Se algumas atividades demorassem mais tempo do que o esperado, teria que tentar reduzir a duração de outras atividades. Para os alunos que terminassem rápido os exercícios, pediria que resolvessem um exercício no livro de exercícios, e se alguns alunos não terminassem a construção da *Weather Wheel*, poderiam levá-la para casa para a concluírem.

Para finalizar, questionaria os alunos sobre as atividades de que gostaram mais ou as que consideraram mais ou menos complexas.

3.2.2. Aula de 7 de abril de 2016

A segunda aula foi planejada como sendo uma aula com recurso ao manual e o seu objetivo principal era abordar o tema da primavera, introduzindo as estruturas *What is he/she doing? He/She is -ing*.

Inicialmente, após registarem o sumário, os alunos usariam a *Weather Wheel*, elaborada na aula anterior, para indicar o estado do tempo. Deste modo, praticariam o novo vocabulário com um recurso que eles próprios construíram.

De forma a introduzir o tema da primavera, escolhi um póster fornecido juntamente com o manual e usá-lo-ia para eliciar não só o novo vocabulário, mas também o vocabulário já aprendido, questionando os alunos: “*How many trees are there?*” ou “*What colour are the flowers?*”, entre outras. Depois de feita a revisão e introdução dos novos vocábulos, os alunos realizariam um exercício de palavras cruzadas no manual, com o intuito de escrever e consolidar o novo vocabulário.

De modo a preparar os alunos para a leitura de uma pequena banda desenhada sobre visitas de estudo e assim relacioná-la com as suas próprias realidades, perguntar-lhes-ia antecipadamente acerca da última visita que fizeram, se estava frio ou calor e o que viram. Ambas as línguas seriam utilizadas nesta parte para ajudar à compreensão. A leitura da história seria feita por mim, explicando as partes mais difíceis sempre que necessário. A história seria lida duas vezes e, seguidamente, os alunos realizariam, em pares, exercícios no manual que tinham por objetivo praticar as competências de leitura, interpretação e escrita, assim como praticar a estrutura do *Present Continuous* explorada na história. A correção seria depois feita por vários alunos que mostrassem vontade de ir ao quadro corrigir os exercícios.

Tendo em conta que esta aula seria mais controlada e baseada maioritariamente no manual, terminaria a aula de uma forma relaxada com uma das atividades favoritas dos alunos: leitura de uma história. Um outro objetivo da parte final da aula era estabelecer uma ligação com a aula seguinte, onde essa mesma história seria a base da aula. Esta história em rima *Four Seasons in One Day* (apêndice F) foi criada por mim após verificar que o manual não respondia às minhas necessidades em termos de rimas e histórias em rima para explorar com os alunos. A história seria projetada no quadro interativo para que todos pudessem ver as imagens e seguir o texto.

3.2.3. Aula de 12 de abril de 2016

A terceira aula da unidade *Let's go on a school trip!* foi uma das aulas dedicadas à questão de investigação explorada na Dimensão Investigativa do relatório. Planeei explorar a história *Four Seasons in One Day*, que os alunos ouviram no final da aula anterior, mas com um caráter mais didático. Um dos objetivos da aula era o trabalho com as rimas, tendo para isso usado a história acima referida e exercícios que, além de explorar a consciência da rima, não descuidava o vocabulário nem as estruturas principais da unidade.

Após cumprir as rotinas diárias estabelecidas (data, sumário, registo do tempo), optaria por iniciar a aula lembrando aos alunos a história que visualizaram e ouviram na aula anterior, fazendo algumas perguntas (*Do you remember the story?; What animal is it about?; Does the story rhyme?*). Seguidamente, com a finalidade de ouvirem o vocabulário e as estruturas gramaticais propostas pela unidade num contexto de *storytelling*, a história seria lida aos alunos, ao mesmo tempo que seria projetada no quadro interativo. Durante a segunda leitura, o objetivo seria chamar a atenção dos alunos para as rimas e para as palavras que terminam com o mesmo som, embora nem sempre terminando com as mesmas letras. Faria uma pausa na leitura após cada quadra, pedindo aos alunos que identificassem as palavras que rimavam, escrevendo-as depois no quadro (*sunny/honey*, por exemplo).

Para o final da segunda leitura e da eliciação das rimas, elaborei um exercício (figura I1 do apêndice I) em que os alunos teriam de completar versos (tercetos), de modo a praticarem a competência escrita e a consciência da rima. Sendo um exercício novo e com maior grau de dificuldade, daria instruções para que o fizessem em pares. O exercício seria depois corrigido no quadro por mim, sendo as respostas dadas por diferentes alunos. Os alunos que se sentissem confortáveis leriam um ou dois tercetos. No seguimento do exercício anterior, de forma a dar continuidade ao trabalho das rimas, preparei um exercício (figura I2 do apêndice I) com quatro versos soltos que os alunos teriam de ordenar de modo a formar uma quadra. Os alunos teriam de cortar os versos e colá-los no caderno de acordo com a ordem correta. No final, leriam os versos, praticando a competência oral.

3.2.4. Aula de 14 de abril de 2016

O objetivo principal desta aula, a última da unidade, era a revisão e sistematização dos conteúdos e do vocabulário abordados, assim como uma produção mais independente ao nível da escrita por parte dos alunos.

Após as rotinas diárias, a aula começaria com um *warm up*, que por si só já seria trabalho de revisão. Como nas aulas anteriores os *warm ups* foram feitos no quadro ou com cartazes, resolvi optar por usar o quadro interativo. Assim, seriam mostrados aos alunos fragmentos de duas imagens, as quais teriam de adivinhar, dizendo o nome em inglês (*picnic* e *leaf*).

Após ter captado o interesse dos alunos na aula, explicar-lhes-ia que a aula seria dedicada a rever o que aprenderam nas três últimas aulas, e que para isso iriam fazer os exercícios *Time to check* propostos pelo manual. São exercícios que praticam a leitura, a escrita e a competência auditiva, assim como as competências associadas (vocabulário e gramática). A correção seria feita no quadro por mim, sendo as respostas dadas oralmente pelos alunos.

Seguidamente, e com a finalidade de trazer para a aula algo divertido, elaborei um jogo/exercício *Spot the differences* no qual seria pedido aos alunos que observassem duas imagens e que pintassem as quatro diferenças entre elas. No final, os alunos diriam as diferenças oralmente (*In picture A it's sunny but in picture B it's cloudy*, por exemplo).

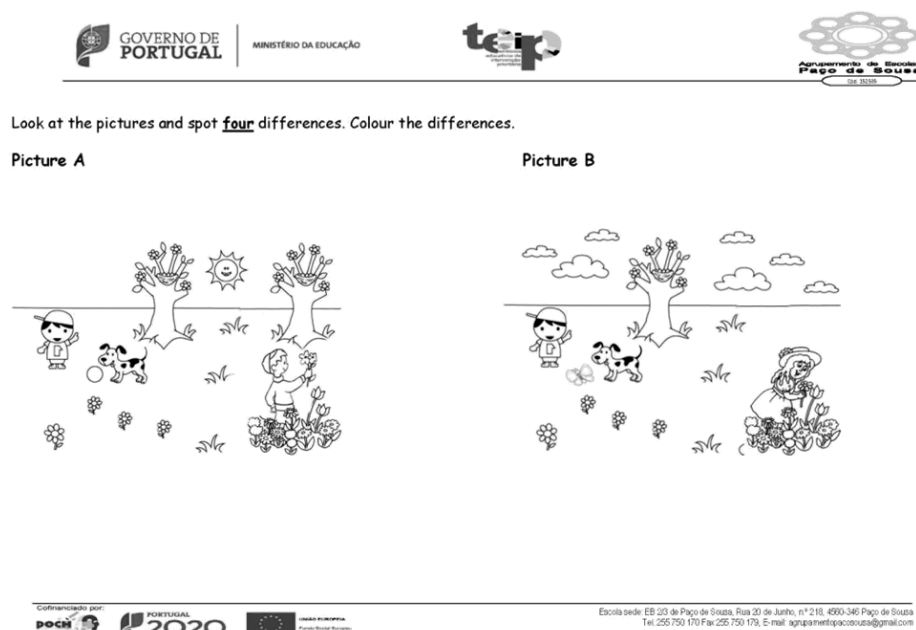


Figura 8 – Exercício *Spot the differences*.

Com este exercício pretendia que os alunos trabalhassem a capacidade de observação, assim como a oralidade. A correção seria depois feita no quadro interativo e seria pedido aos alunos que transcrevessem as frases para o caderno.

O objetivo do último exercício, *Show and tell*, (figura J1 do apêndice J) era que os alunos trabalhassem de modo mais independente, apelando também à sua criatividade. Cada aluno receberia uma imagem na qual lhes seria pedido para desenharem o estado do tempo, para se desenharem a si próprios e para escreverem três frases que descrevessem a imagem. Eu exemplificaria com uma imagem e leria algumas frases (*It's sunny! I am picking flowers*, por exemplo). Eu monitorizaria o exercício e ajudaria os alunos. No final, os alunos que se sentissem à vontade mostrariam o desenho e leriam as frases para os colegas.

Para refletir sobre as preferências e dificuldades dos alunos, perguntar-lhes-ia qual a atividade de que gostaram mais e se a gostariam de repetir.

4. Intervenção

O momento de intervenção é o primeiro momento de contacto que os estagiários têm com a realidade da sua futura profissão e, por isso, constitui uma das fases mais importantes da prática pedagógica. É o momento em que a teoria e a prática se fundem de modo a promover o desenvolvimento profissional do estagiário. Segundo Alarcão *et al.* (1997), “esta componente permite o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto com o terreno da prática profissional e facultar experiências de formação que estimulam (...) a integração dos conhecimentos por parte dos formandos” (p. 7).

É durante a prática letiva que, concretamente, aprendemos a ensinar, sendo que, além dessa aprendizagem, acontecem outras em simultâneo, pois, segundo Freire (2010), aqueles que ensinam aprendem ao ensinar. Assim, no final da prática, às competências técnicas adquiridas que fazem dele professor, o formando junta ainda todas as aprendizagens que foi acumulando ao longo dos meses em que ensinou.

4.1. Intervenção durante a PES I

O momento de intervenção do par pedagógico teve início no mês de março e término no mês de maio de 2016, no Centro Escolar de Iribo e no Centro Escolar de Lagares pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa. Cada um dos

elementos do par pedagógico lecionou dez horas, correspondendo a um total de 20 horas em contexto de sala de aula.

Enquanto estagiárias, fomos pontuais, assíduas e empenhadas na nossa função tendo estabelecido um bom relacionamento com o corpo docente e não docente, pois consideramos esta dinâmica como algo fundamental para um bom trabalho em equipa. Ao nível da interação com os alunos, ambas constituímos uma boa relação desde o início da nossa intervenção, não tendo constado grandes diferenças na atitude dos alunos relativamente à participação na aula, comportamento, respeito pelas regras e empenho na realização de tarefas, pois já estavam habituados à nossa presença e a participações pontuais nas aulas.

No que concerne às minhas intervenções no Centro Escolar de Irivo, apesar de a turma ser numerosa, os alunos foram empenhados, participativos e apresentaram um comportamento muito satisfatório na sala de aula. Relativamente às aulas lecionadas, houve sempre a preocupação e o cuidado de elaborar os planos de aula atempadamente, seguindo os conselhos e orientações da professora cooperante. Tal como referido no ponto anterior, procurei que houvesse um equilíbrio entre o uso do manual e dos vários recursos didáticos que foram criados por mim, assim como me esforcei por ser dinâmica e diversificar as atividades e recursos que fui escolhendo para as minhas aulas. Além disso, senti necessidade de criar os meus próprios materiais, uma vez que o manual não respondia a alguns dos meus objetivos, mais especificamente, o trabalho com rimas/história em rima. Assim, adaptei uma história em rima (apêndice G) e escrevi outras duas (apêndices F e H) que foram ao encontro do meu projeto de investigação. Contudo, tive sempre a preocupação de as usar para praticar vocabulário e estruturas definidas em cada unidade, assim como para rever conteúdos já lecionados. Ao nível das atividades com as rimas, umas foram mais bem conseguidas do que outras, e coube-me a mim, no papel de professora, ir experimentando de forma a determinar o que funcionava melhor ou pior com o grupo de alunos.

Ao longo do período de intervenção, à medida que fui abordando diferentes unidades curriculares, senti que me tornei mais consciente daquilo que se passava ao longo das aulas. Dei por mim, várias vezes, a pensar que num ou outro momento da aula estava a acontecer comunicação efetiva, que uma questão que coloquei era uma *display/referential question* ou que estava a usar a técnica de *scaffolding*. Um pormenor que me chamou a atenção foi em relação à necessidade do professor dar sempre um exemplo de algo que pede aos alunos para fazer. É, de facto, essencial e sempre vi vantagens nessa atitude. Contudo, apercebi-me numa das aulas de uma desvantagem. Tratando-se de uma atividade de trabalhos manuais que lhes pedi para fazerem,

apercebi-me que vários alunos ao verem o meu trabalho, acabaram por seguir o meu exemplo, procurando reproduzi-lo. Uma desvantagem da exemplificação poderá, por vezes, ser isso mesmo, os alunos pensarem que têm de fazer igual ou parecido ao que lhes é mostrado como exemplo e não darem asas à sua criatividade (Miska, 2004).

Tal como foi observado nas aulas da professora cooperante, o *feedback* positivo e honesto esteve presente em todas as aulas, assim como algumas correções, tentando, no entanto, que essas correções não fossem um obstáculo à comunicação. Os erros fazem parte da aprendizagem de uma nova língua e são, muitas vezes, necessários para que ocorra aprendizagem assim como refletem as características e os estágios do desenvolvimento dessa mesma aprendizagem (Lightbrown & Spada, 2013). Cabe ao professor desenvolver alguma sensibilidade em relação à correção dos erros, pois, se por um lado, a correção excessiva pode ter um efeito negativo na motivação dos alunos, o contrário pode originar a persistência de erros no que respeita a formas gramaticais.

Relativamente ao uso da língua inglesa na sala de aula, é pertinente mencionar que as crianças aprendem a língua materna em diversos contextos, rodeadas de comunicações significativas e autênticas, o que as ajuda a adquirirem a língua. Apesar de esta geração ter acesso a, por exemplo, jogos *online* em inglês, estando assim mais exposta à língua do que outras no passado, não é de todo comparável a crianças que aprendem a língua materna ou a crianças que aprendem o inglês como segunda língua por estarem a viver num país estrangeiro. Na sala de aula, os alunos de inglês curricular no 1º CEB estão expostos à língua apenas durante duas horas por semana e, por isso, é importante que o professor use o inglês o mais possível durante esse tempo (Shin & Crandall, 2013). Tendo isso em mente, procurei usar, o mais possível, a língua inglesa, facilitando a sua compreensão com a ajuda de imagens, linguagem corporal e, por vezes, a tradução para a língua materna. O uso da língua deverá ser usado de modo a que o ambiente seja favorável à aprendizagem e, por isso, o *input* deverá ser apenas um pouco superior ao nível do conhecimento dos alunos (Krashen, 2009). Tal como já referido, tratando-se de turmas que estão a iniciar a aprendizagem do inglês, é fundamental que ambas as línguas, a materna e a estrangeira, coexistam de uma forma equilibrada na sala de aula, pelo que cabe ao professor, dependendo da turma e do conhecimento dos alunos, estabelecer esse equilíbrio.

O par pedagógico teve também participação ativa na elaboração dos dois testes do terceiro período e na respetiva matriz e correção do primeiro. De acordo com os critérios de avaliação facultados pela professora cooperante, no Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa, os testes têm apenas uma percentagem de vinte por cento da nota final do aluno. No ensino do Inglês no 1º ciclo são muito valorizados outros

conhecimentos e competências, como a leitura, a compreensão e a produção oral na aula, a assiduidade, a realização de tarefas, a cooperação, a autonomia e o empenho.

Além dos momentos de intervenção na sala de aula, participei em diversas atividades extra, tais como a preparação de atividades para o último dia de aulas do segundo período, a participação numa reunião de docentes relativa à avaliação do final do segundo período, a presença na visita de um escritor à escola EB1 de Mosteiro, a apresentação de manuais de Inglês para o 4º ano, assim como a presença em palestras dinamizadas pelo agrupamento e pelo ISCE Douro.

4.2. Intervenção durante a PES II

O segundo momento de intervenção teve início no mês de outubro e término no mês de dezembro de 2016, no Centro Escolar de Irivo, no Centro Escolar de Fonte Arcada e na EB 1 de Mosteiro pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa. Tal como na PES I, cada uma de nós lecionou dez horas, perfazendo um total de 20 horas em contexto de sala de aula. Devido a incompatibilidades de horário, não me foi possível dar continuidade ao trabalho iniciado na PES I com a turma do Centro Escolar de Irivo, que se encontrava na altura no 4º ano. Assim, acabei por ter um momento de intervenção diferente, tendo lecionado não apenas numa turma, mas em quatro turmas diferentes, o que é, no fundo, a realidade dos professores de Inglês no 1º CEB.

Uma outra diferença em relação à PES I foi a existência de mais trabalho em equipa com a minha colega de estágio, assim como com o outro grupo de estágio. Decidimos planear em conjunto a nossa primeira intervenção, que teve como tema o *Halloween* e, como correu bastante bem, voltámos a juntar-nos para planear as aulas dedicadas ao Natal. Esta prática resultou em aulas ricas em conteúdo e em diversidade de materiais. Foram aulas diferentes das que os alunos estavam habituados e todos se mostraram muito recetivos e motivados. Para nós, planeá-las e criar os materiais foi tão trabalhoso como divertido. Foi sempre o nosso objetivo criar aulas que tivessem uma influência positiva na motivação dos alunos. Para isso, tal como referem Lightbrown e Spada (2013), os alunos precisam de ser estimulados, realizar atividades apropriadas à idade e aos seus interesses e serem bem-sucedidos durante a sua realização.

Além das intervenções individuais, na PES II houve também momentos de colaboração com a cooperante na turma mista, assim como duas aulas de *team teaching*: uma na EB1 de Mosteiro e outra no Centro Escolar de Irivo. Os momentos de colaboração foram vantajosos para todos os envolvidos. Enquanto estagiárias, tivemos oportunidade de assistir e intervir numa turma cuja gestão é mais desafiante, tendo em

conta o número de alunos, os dois anos de escolaridade e a presença de dois alunos com NEE. Relativamente à cooperante, consideramos que a nossa contribuição foi positiva, pois permitiu-lhe direccionar mais a atenção para um determinado grupo sem a preocupação de ter de atribuir tarefas ao outro grupo. Em relação aos alunos, a nossa presença garantiu que fossem auxiliados em dúvidas e questões relacionadas com a matéria de forma mais rápida, assegurando um ritmo semelhante ao das outras turmas. Quanto às aulas de *team teaching*, as mesmas revelaram-se uma experiência enriquecedora. Planeámos em conjunto, dividimos tarefas e na sala de aula, enquanto uma dirigia uma parte da aula, a outra assistia, invertendo-se os papéis em aulas posteriores. Welch (2000) refere-se a este modelo como “um ensina, o outro auxilia” e diz tratar-se do primeiro passo do ensino cooperativo, assim como do modelo mais comum. Após o estudo realizado, o autor refere que os resultados não foram conclusivos, mas sugerem uma melhoria de desempenho por parte dos alunos.

Ao trabalharmos em conjunto, tivemos a oportunidade de criar uma nova dinâmica na sala de aula, permitindo também aos alunos um envolvimento diferente. Contudo, o ensino cooperativo apresenta alguns desafios e obstáculos, como os referenciados por Paton (2015), dos quais se destaca a necessidade de nos adaptarmos ao estilo de ensino da outra colega e a dificuldade em encontrar tempo para planear em conjunto um determinado número de aulas.

Relativamente às aulas, segui novamente as rotinas e regras já estabelecidas pela professora cooperante e procurei não me afastar muito do estilo de aulas que tinha observado. A base das aulas foi o manual adotado, tendo criado, contudo, alguns materiais originais. Para a unidade das horas que, no meu ponto de vista, aparece fora de contexto no manual, adaptei uma história em rima e criei exercícios de acordo com a mesma, tendo em conta a boa receção que as histórias e as rimas tiveram na PES anterior.

Em termos de intervenção educativa, acredito que fui rigorosa e cuidada na linguagem utilizada. Promovi interações significativas por parte dos alunos e movimenteimei-me adequadamente na sala de aula, tentando monitorizar o trabalho dos alunos da melhor maneira. Um ponto a melhorar no futuro é o meu ritmo da fala que, por vezes, é um pouco acelerado.

O momento de intervenção foi, de um modo geral, positivo e uma oportunidade para melhorar a minha prática pedagógica e tudo o que a ela está associado. A maior dificuldade teve a ver com a gestão de comportamentos. Nem sempre foi fácil gerir turmas numerosas com alunos cujo comportamento é, por vezes, desadequado e que perturba o bom funcionamento da aula.

Tal como na PES I, o meu trabalho não se limitou à sala de aula, mas também à participação em diversas atividades extra, tais como a exposição de *Halloween*, o magusto, a festa de Natal e o cantar das Janeiras, momentos pautados pela alegria e convívio entre toda a comunidade escolar. Como estagiária e profissional, gosto de estar presente nestas ocasiões, porque a escola e a relação entre todos os envolventes vai muito além da sala de aula. Todas essas atividades serviram para reforçar os laços entre o professor e os alunos, restantes professores, funcionários, pais e encarregados de educação. Se nos encarmos como uma equipa, faz sentido que existam momentos ao longo do ano onde haja alguma partilha e onde se estreitem as ligações entre a casa e a escola.

Em forma de conclusão, posso mencionar que atingi os objetivos a que me propus e cheguei ao fim da prática com um sentimento de missão cumprida e de muitas aprendizagens feitas.

4.2.1. *Wheels for Success*

A PES II contou ainda com a elaboração de um projeto multidisciplinar de grupo, cujo principal objetivo foi sensibilizar para a diferença e inclusão através da língua inglesa. Foi um projeto ao qual nos dedicámos inteiramente e que acreditamos ter sido enriquecedor não só para os alunos, mas também para nós, quer em termos pessoais, quer profissionais.

Neste projeto, os alunos foram mais do que meros sujeitos de investigação, foram parte integrante na construção de uma história, dando voz às várias personagens. Fizeram-no com empenho e, embora alguns apresentassem mais timidez, todos deram o seu melhor. Os alunos ficaram curiosos pelo resultado final, que lhes foi apresentado a 16 de janeiro de 2017 no ISCE Douro. De um modo geral, a apresentação correu bem e os *ateliers* decorreram de forma fluída. A língua inglesa não foi uma barreira, pois tentámos simplificar as instruções e, com algum apoio da língua materna, tudo decorreu da melhor forma. A apresentação da história e o jogo foram realizados, quase exclusivamente, na língua inglesa, o que proporcionou aos alunos o contacto com a língua em contexto comunicativo, fundamental para a sua aprendizagem.

No final, concluímos que o nosso projeto teve um impacto positivo no que respeita à sensibilização e mudança de atitudes. Foi um trabalho que contou com a colaboração de vários intervenientes, sem os quais a sua elaboração e a sua apresentação não teriam sido possíveis.

5. Reflexão

O conceito de professor reflexivo surgiu como resposta à ideia do professor puramente aplicador de currículos pré-concebidos, dotado de capacidades técnicas, mas de certa forma reduzido a elas, sem qualquer sentido de identidade (Alarcão, 1996). O movimento reflexivo reage à ideia do professor como técnico passivo, que meramente aplica teorias e faz aquilo que os outros querem que ele faça, e implica que o professor seja uma entidade ativa e líder na educação e reforma escolar (Zeichner, 2008). O professor deve, então, ser um agente participante na sua atividade de docência, mas também no seu próprio crescimento como profissional, sendo que esse processo de compreensão e desenvolvimento deve começar pela reflexão da sua própria experiência, pois o conhecimento que provém da experiência dos outros não é, por si só, suficiente. Segundo Alarcão (1996), o professor reflexivo engloba em si duas dimensões: a dimensão formativa (aprofunda o seu conhecimento) e a dimensão prática (reflete sobre a sua atuação). Por sua vez, Freire (1996) define reflexão como o movimento dinâmico entre o “pensar para fazer” e o “fazer para pensar”, e caracteriza-a como um instrumento dinamizador entre teoria e prática.

O professor pode refletir sobre os conteúdos que ensina, os métodos a que recorre, o contexto onde se encontra, a sua competência, os propósitos da disciplina que leciona, assim como sobre os conhecimentos adquiridos pelos seus alunos, e a sua reflexão tem o propósito de atingir um novo conhecimento, uma melhor e mais eficaz forma de atuar (Alarcão, 1996). No entanto, como refere a autora, essa capacidade não é inata, tem de ser trabalhada e nutrida para que se possa desenvolver. É importante aperfeiçoar a capacidade de observação, descrição, análise, interpretação e avaliação, e é essencial que o professor seja dotado de uma curiosidade e questionamento permanentes, sempre com o aperfeiçoamento do seu desempenho em vista.

A tarefa da reflexão não é simples e requer que o professor tenha, além da capacidade de reflexão, uma vontade genuína de mudar e inovar, assim como uma curiosidade sobre a sua prática, que com o trabalho de reflexão contínuo se vai tornando numa curiosidade mais crítica fundamental à sua formação como profissional da docência (Freire, 1996). Segundo o autor, só pensando de forma crítica sobre as práticas passadas é que se podem aprimorar as práticas futuras. Foi com essa ideia que, durante as práticas supervisionadas, refleti sobre cada aula que assisti e sobre cada aula que lecionei, tentando analisá-las, identificando os pontos fortes, fracos e usando a conclusão das minhas reflexões como base para a planificação das aulas seguintes, tornando-me assim numa profissional mais consciente das suas ações.

Desta forma, apresentam-se em seguida as reflexões referentes às quatro aulas apresentadas na Planificação.

5.1. Aula de 5 de abril de 2016

A aula de 5 de abril foi a primeira aula da unidade e, de um modo geral, os objetivos foram atingidos. O *warm up* entusiasmou os alunos, tendo conseguido captar o interesse para a aula e pô-los a dizerem as letras do alfabeto em inglês.

Relativamente ao vocabulário, os alunos já conheciam algumas palavras sobre os estados do tempo (*sunny, cloudy*), o que facilitou a abordagem. Em relação ao vocabulário da temperatura que o manual aborda, reforcei apenas os conceitos de *hot, cold* e *mild*, que me pareceram suficientes para não trabalhar demasiadas palavras novas numa mesma aula.

Em termos de gestão de tempo, a aula não correu exatamente como o esperado, pois os alunos demoraram mais tempo do que o planeado a colar no caderno as imagens sobre os estados do tempo e a legendá-las. Apesar de eu já ter levado as imagens cortadas e prontas a colar, os dez minutos que estabeleci não foram suficientes e isso levou-me a tomar a decisão de levar as frases (versos) para o exercício de ordenação que teve lugar na aula de dia 12 de abril já cortadas. As aulas às terça-feiras, como eram aulas com início às 10 horas, logo após a aula da professora titular, implicavam que se perdesse algum tempo a trocar de livros e a arrumar, sendo algo que tive em atenção na planificação das aulas seguintes. Estes dois atrasos fizeram com que os alunos não conseguissem terminar a *Weather Wheel* na aula, pelo que lhes pedi, tal como previamente pensado durante a fase de planificação, que terminassem de a pintar e/ou cortar em casa.

5.2. Aula de 7 de abril de 2016

A segunda aula da unidade iniciou-se com o trabalho final da aula anterior. Foi colocada no *English Corner* uma *Weather Wheel* idêntica à que os alunos criaram na aula anterior sendo estabelecida uma nova rotina: o aluno responsável por escrever a lição em cada aula teria de rodar o ponteiro da *Weather Wheel* para a imagem e palavra corretas e dizer o estado do tempo que se verificava nesse dia. Como já referido anteriormente, as rotinas são fundamentais para a gestão da sala de aula e ajudam os alunos a tornarem-se mais confiantes, pois transmitem-lhes uma sensação de segurança e de controlo (Shin & Crandall, 2013).

Esta aula teve como recurso principal o manual e, por isso, foi uma aula mais controlada, em termos de gestão de tempo. Com a banda desenhada do Rocky, A

school trip, tentei que falassem também das visitas de estudo que realizaram, de modo a estabelecer uma relação com as suas próprias vivências. De todos os conteúdos e exercícios, aquele em que senti que tiveram alguma dificuldade foi no exercício de escrita para praticar o *Present Continuous* (Exercício 5 da página 95 do manual), porque nem todos os alunos sabiam o nome das personagens do manual.

Após a análise da aula, notei que um ponto que falhou foi o tempo dado aos alunos para responderem. Como referem Shin e Crandall (2013), aos alunos que se encontram a aprender uma língua estrangeira é necessário dar tempo suficiente para que a resposta seja formulada interiormente antes de a conseguirem dizer em voz alta. Os autores estipulam entre três a cinco segundos, pelo menos.

A parte final da aula com a leitura da história *Four Seasons in One Day*, de forma a fazer uma ligação com a aula seguinte e a proporcionar um fim de aula mais relaxado e divertido, foi conseguida. Os alunos estiveram atentos e ouviram a história de uma forma descontraída.

5.3. Aula de 12 de abril de 2016

Em relação à aula de dia 12 de abril, fiquei bastante satisfeita com o resultado. Foi uma aula dinâmica, cativante e sem momentos mortos, o que é essencial para não dar lugar a comportamentos menos adequados (Shin & Crandall, 2013).

Foi feita uma boa gestão do tempo e do espaço e tentei que o tempo de fala do professor não fosse superior ao tempo de fala dos alunos, e considero que isso foi conseguido. Ao longo da aula, tentei também dirigir as perguntas ao maior número de alunos possível para que todos tivessem oportunidade de falar.

Um dos objetivos desta aula era o trabalho com as rimas, tendo para isso criado uma história e exercícios que, como já referido, para além de explorarem a rima, não descuraram o vocabulário nem as estruturas principais da unidade.

Relativamente ao exercício para completar rimas (figura I1 do apêndice I), tinha noção de que era um desafio maior. Tomei essa opção na altura de planear a aula porque na unidade anterior tinham realizado rapidamente um exercício idêntico, mas no qual lhes eram fornecidas as palavras. Como a turma é, no geral, bastante boa, decidi elevar a fasquia e tentar que saíssem um pouco da sua zona de conforto. Olhando agora para trás, constatei que do ponto de vista dos alunos a atividade não resultou tão bem e que deveria ter optado por um exercício intermédio, como por exemplo, dar pistas sobre o tipo de palavras que se pretendiam (um mês do ano ou uma cor). Apesar de os alunos mais fortes terem acertado várias respostas, a maioria precisou de mais ajuda. Foi uma experiência que não resultou tão bem como eu gostaria, mas que me ajudou a

preparar melhor a unidade a trabalhar no mês de maio, pois fiquei a conhecer melhor os limites dos alunos.

Quanto ao exercício de ordenação de versos (figura I2 do apêndice I), creio que foi bastante acessível. A maioria dos alunos conseguiu fazê-lo sem problemas, embora alguns se tivessem atrapalhado um pouco e necessitassem de ajuda, de uma pista, para depois o conseguirem completar. Apesar disso, considero que tomei a decisão certa em não dar essa pista no início perante todos, pois apesar de termos de pensar nos alunos mais fracos, temos também de pensar nos mais fortes, que desmotivam e perdem o interesse facilmente se não forem um pouco desafiados. Ter-lhes dado a pista sobre o primeiro verso iria retirar ao exercício o seu desafio principal e torná-lo muito simples. De qualquer forma, fui sempre monitorizando a turma e quando me apercebi que os alunos estavam com dificuldade, dirigi-me a eles e dei-lhes essa ajuda, fazendo com que fossem depois capazes de terminar o exercício. Nem todos os alunos conseguem fazer tudo à primeira em todas as aulas e cabe ao professor ir dando a ajuda necessária para que eles consigam chegar a um nível superior. Tentar fazer, errar, necessitar de ajuda e tentar novamente é normal, pelo que cabe ao professor tentar estar o mais atento possível a todos para ver quem precisa de mais ou menos ajuda, quando eles próprios não a pedem.

5.4. Aula de 14 de abril de 2016

A aula de dia 14 de abril foi marcada por alguns condicionantes (atraso dos alunos e episódios de epistaxe em que foi necessário intervir), que reduziram o tempo útil de aula e fez com que eu tivesse de, no local e no momento, reavaliar e fazer opções em relação ao meu plano de aula. Desta forma optei por:

- a) Não fazer todos os exercícios de revisão do manual, dando prioridade àqueles que me pareceram mais importantes;
- b) No exercício *Spot the differences*, em vez de pintarem as diferenças, pedi-lhes para fazerem uma cruz em cima das diferenças. Caso houvesse tempo, mostrar-lhes-ia a correção no quadro interativo e eles poderiam escrever as frases. Como não houve, certifiquei-me de que todos marcaram as cruzes nos locais certos (o que fizeram sem grande dificuldade) e depois corrigimos oralmente, tendo os alunos praticado a oralidade.
- c) No *Show and Tell* pedi-lhes para, numa primeira fase, apenas desenharem e escreverem, e só pintarem caso terminassem mais rápido do que os colegas.

Com estas opções ganhei algum tempo, mas que ainda assim foi insuficiente para conseguir que no *Show and tell* todos os alunos que quisessem pudessem de facto

mostrar e ler para os colegas. Na altura em que tive de tomar as decisões e optar por umas atividades em detrimento de outras, não quis abdicar do *Spot the differences*, pois parecia quase um jogo a partir do qual poderiam praticar a oralidade, mas também não quis abdicar do *Show and tell*, pois considerei importante que os alunos tivessem a oportunidade de praticarem a escrita mais livremente, além da prática da oralidade. Assim, tentei fazer os dois, simplificando-os. Para os ajudar na concretização desta última atividade, mostrei um exemplo desenhado por mim e escrevi três frases no quadro como orientação para o que deveriam produzir. Quando os alunos estão a aprender a escrever, neste caso numa nova língua, é importante que os professores exemplifiquem aquilo que pretendem que eles produzam (Shin & Crandall, 2013). Na minha opinião, se neste momento voltasse a dar essa aula e tivesse na mesma situação, teria alterado as atividades finais. Acho que optaria só pelo *Spot the differences* e prolongá-lo-ia um pouco mais, trabalhando a oralidade e também a escrita, ou então optaria só pelo *Show and tell*, onde poderiam trabalhar a escrita e, no final, a oralidade. Apesar destas condicionantes, o objetivo principal da aula, que era a revisão e sistematização dos conteúdos abordados durante a unidade, foi conseguido.

Conclusão

A PES I e a PES II podem ser consideradas os momentos de maior aprendizagem durante este ciclo de estudos e que visaram tornar-nos profissionais competentes e habilitados para o ensino da língua inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico. Foi durante a prática pedagógica que tivemos contacto com a realidade dos professores de Inglês no 1º Ciclo e que pudemos pôr em prática toda a teoria que fomos aprendendo, conscientes de que as realidades das escolas e os alunos são diferentes e que, por isso, exigiram diferentes abordagens e muitas flexibilidade.

Foi durante a nossa prática que observámos, planeámos, intervimos, refletimos e agimos em conformidade, melhorando cada vez mais este ciclo à medida que a experiência se foi acumulando. As observações foram, em grande parte, momentos de adaptação e conhecimento, assim como de recolha de dados e informações que nos auxiliaram para as fases seguintes, planificação e intervenção. As planificações e as intervenções iniciais, menos seguras, deram lugar a práticas confiantes e conscientes, revelando a importância do professor como profissional que promove conhecimento e que tem de ser capaz de ultrapassar obstáculos, de agir e tomar decisões em conformidade quando acontecimentos alheios a si o obrigam a desviar-se do plano

inicial. A nossa prática pedagógica exercitou também essa capacidade, a de refletir não só sobre a aula, mas no momento em que a própria aula decorre.

Além da reflexão, o período de prática fez-nos ainda perceber a importância da formação e da renovação contínua que cada professor deve procurar para se ir reconstruindo e moldando ao passar do tempo, ao progresso e às novas mentalidades e exigências que vão surgindo.

É também importante referir que aprendemos a ensinar e que a prática pedagógica é também promotora de um desenvolvimento contínuo das competências técnicas e linguísticas.

Por fim, e para que todas estas aprendizagens tenham sido possíveis nas escolas, não posso deixar de referir o apoio fundamental da professora cooperante que nos acompanhou nas duas PES. Possibilitou-nos observações ricas, refletiu connosco sobre os pontos positivos e negativos das suas aulas e das nossas, ajudando-nos a criar o nosso próprio caminho.

Parte II - Dimensão Investigativa

Introdução

Na sua atividade diária, os professores deparam-se com inúmeros obstáculos e, como tal, devem procurar soluções que não se devem restringir apenas às vindas do exterior. Na verdade, no contexto educativo atual, tal como foi salientado na Dimensão Reflexiva deste relatório, o professor não se deve limitar à sua atividade como docente, devendo também desenvolver uma atitude reflexiva e pró-ativa em relação à sua prática de modo a aperfeiçoar a sua identidade profissional, a solucionar problemas e a criar novas estratégias (Ponte, 2008). Para tal, é importante que o professor tenha vontade de investigar e de transformar a sua sala de aula num laboratório de descobertas. Contudo, essa predisposição não é, por si só suficiente, pois também é necessário um bom suporte institucional.

Esta investigação tem como tema o trabalho com rimas nas aulas de Inglês e o seu contributo para o desenvolvimento da consciência da rima, um dos níveis da consciência fonológica. Como referido inicialmente, após a análise do manual de Inglês a ser trabalhado no 3º ano, verifiquei que não era dado muito ênfase ao trabalho com as rimas, estando estas apenas presentes nas canções apresentadas mas sem que houvesse tarefas especificamente dedicadas à rima. Sendo a identificação de sons, ritmos da língua, rimas e entoações diferentes e a repetição de sons e rimas parte das Metas Curriculares de Inglês, pareceu-me pertinente explorar e aprofundar este tema.

Assim, a dimensão investigativa deste relatório, que espelha, de certa forma, o meu gosto pela investigação e retrata as descobertas feitas no meu “laboratório”, encontra-se organizada em três subcapítulos. No primeiro subcapítulo é feita uma revisão da literatura sobre os temas centrais à investigação: rimas e consciência fonológica, enquanto no segundo subcapítulo é descrito e explicado todo o percurso investigativo, e é apresentada a questão em investigação e os objetivos do estudo, os sujeitos e os instrumentos de recolha de dados. No terceiro e último subcapítulo são apresentados, analisados e cruzados os resultados obtidos nos questionários, Testes de Competência Linguística e dados obtidos através da consulta de documentação (Diário de Bordo), discutindo-se ainda as conclusões que advêm desses mesmos resultados.

Por fim, na Conclusão, faz-se um resumo de tudo o que foi discutido na Parte Investigativa, responde-se à questão de investigação e sugerem-se ideias para projetos futuros.

1. Enquadramento Teórico

Neste capítulo abordar-se-á o conceito e a origem das *nursery rhymes*, assim como reunir-se-ão as conclusões de vários autores sobre o impacto que o ensino das rimas tem no desenvolvimento da consciência fonológica.

1.1. Nursery Rhymes: Definição e Génese

As *nursery rhymes* podem ser definidas, de acordo com Sayakhan e Bradley (2014), como pequenos poemas, histórias ou canções para crianças, normalmente de autoria anónima com uma forte presença de rima e ritmo que as tornam facilmente memorizáveis. Nesta categoria podemos incluir as rimas *nonsense*, *lullabies*, *fingerplays* e, até mesmo, as adivinhas, já que a rima e o ritmo que as caracterizam as dotam de musicalidade, podendo, por isso, ser cantadas. A sua forma não é, contudo, consistente, pois enquanto umas são longas, constituídas por muitos versos, outras apresentam uma estrutura mais breve, sendo constituídas por quatro ou menos versos (Bodden, 2010). O esquema rimático também varia, podendo apresentar a estrutura aabb, aabc, abab, ou versos soltos. Enquanto algumas se destinam apenas ao entretenimento, outras são dotadas de um carácter didático, como por exemplo as que ajudam as crianças a aprender os números ou o alfabeto (Galway, 2013). Boden (2010) refere ainda que o humor e o ritmo que lhes são característicos fazem com que sejam do agrado das crianças e constituam um recurso simultaneamente rico e divertido para ser trabalhado e explorado nas aulas de Inglês. Dunn (2008) afirma que, para as crianças, repetir rimas e sons é mais uma forma de brincadeira e acrescenta que:

“[b]y playing with short texts of rhymes, children explore the mechanics of the English language. They find out how language works and become familiar with the relationship between the 44 sounds of English and the 26 alphabet letters – information which helps them when they begin Reading to decode the sounds that make up words.” (Dunn, 2008, p. 3)

As primeiras *nursery rhymes* eram parte integrante da tradição oral e foram transmitidas desta forma de geração em geração. Remontam a uma época em que muitas pessoas transformavam as histórias em rimas e poemas, devido ao que provocavam nas pessoas, principalmente ao nível das emoções que desencadeavam (Sayakhan & Bradley, 2014). A maioria das *nursery rhymes* data dos séculos XVI, XVII e XVIII, embora haja referência a rimas ainda mais antigas. Danielson (2000), por exemplo, faz referência a um poema francês que remonta ao século XIII semelhante a

Thirty Days hath September. No início do século XVIII, quando o conceito de criança mudou e se deu início ao processo de escolarização, algumas rimas foram compiladas e publicadas, pela primeira vez, na obra *A Little Book for Little Children: Wherein are set down, in a plain and pleasant way, Directions for Spelling* (1702) e, em 1744, foi impressa em Inglaterra a reconhecida coleção de rimas *Tommy Thumb's Song Book* (Boden, 2010). Porém, a coletânea de rimas que teve maior repercussão e influência foi *Mother Goose's Melody*, publicada em 1781. Estas rimas tornaram-se tão populares que ainda hoje são conhecidas como *Mother Goose Rhymes* (Danielson, 2000).

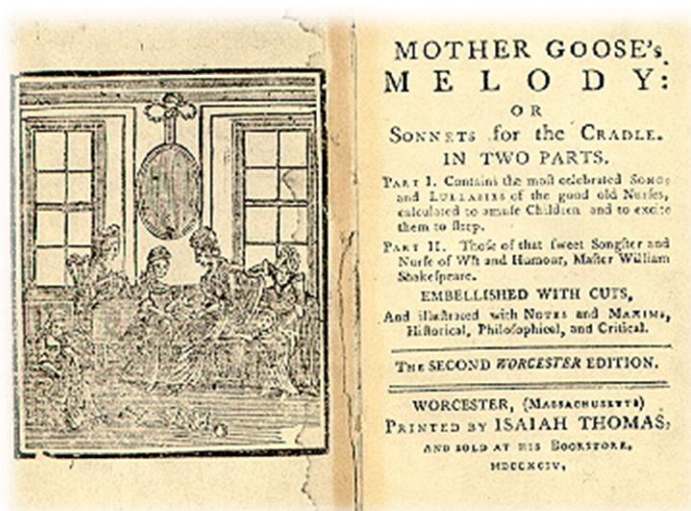


Figura 9 – Ilustração de *Mother Goose's Melody* [online³]

Apesar de, atualmente, o público-alvo serem as crianças, muitas destas rimas não foram criadas com esse intuito. Há algumas inspiradas em personalidades da época em que foram criadas (Danielson, 2000) e outras que carregam em si fragmentos de canções para adultos, tradições religiosas, factos históricos, mensagens escondidas, assim como frases e dizeres que de alguma forma ficaram no ouvido, perpetuando-se ao longo do tempo (Sayakhan & Bradley, 2014). *Baa, Baa, Bblack Sheep* é um bom exemplo de uma rima muito popular, incluída em *Tommy Thumb's Song Book*, e que é, atualmente, usada não só no contexto familiar, mas também no escolar.

*Baa, baa, black sheep,
Have you any wool?
Yes, sir, yes, sir,
Three bags full;
One for the master,
And one for the dame,
And one for the little boy
Who lives down the lane.*

³ Disponível em <http://yorktown.library.pitt.edu/libraries/is/enroom/chapbooks/images/23775.jpg>

Considera-se que esta *nursery rhyme* terá sido criada durante a Idade Média, quando o povo tinha de entregar parte dos seus produtos aos senhores da terra (Sayakhan & Bradley, 2014). Há, no entanto, quem atribua a sua génese ao imposto sobre a lã criado pelo rei Eduardo I, que exigia que um terço do valor de um saco de lã lhe fosse destinado (Burton-Hill, 2015).

É incontornável que, ao longo dos tempos, foram criadas rimas sobre os mais variados temas e emoções, e embora algumas retratem acontecimentos ou pessoas reais, outras abordam temas ficcionais e *nonsense*, sendo que a rima *Hey, Diddle, Diddle* é um bom exemplo desta situação ao retratar situações ridículas e impossíveis:

*Hey, diddle, diddle,
The cat and the fiddle,
The cow jumped over the moon;
The little dog laughed
To see such sport
And the dish ran away with the spoon.*

Hoje em dia a criação de *nursery rhymes* não é comum, mas as antigas - as *vintage* - continuam a ser ditas e cantadas por crianças, pais e professores em todo o mundo (*Humpty Dumpty*, por exemplo). Apesar de não serem escritas novas rimas, novas versões vão surgindo, versos vão sendo acrescentados e há aquelas que foram e são parodiadas, tal como ilustra o poema *Twinkle, twinkle, Little Bat* recitado pelo Chapeleiro Maluco em *Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carroll (Bodden, 2010).

1.2. As rimas na aula de Inglês como Língua Estrangeira

À luz de algumas teorias de aprendizagem, as rimas apresentam-se como contributos para o desenvolvimento de uma segunda língua. Tendo em conta a teoria de Gardner, não existe apenas uma inteligência, uma entidade isolada, mas sim múltiplas inteligências independentes. O autor distingue oito inteligências autónomas: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, naturalista, emocional, interpessoal e intrapessoal (Davis, Christodoulou, Seider & Gardner, 2011). Tendo em conta que a inteligência linguística engloba, entre outras, a capacidade de ler, escrever e falar outras línguas, e que fazem parte da inteligência musical a capacidade de ler e criar ritmos e rimas, as rimas podem ser recursos usados pelo professor para trabalhar e estimular estas duas inteligências. Krashen (2009), por sua vez, distinguiu aquisição de aprendizagem. Para o estudioso, a aquisição é um processo subconsciente através do qual as crianças aprendem a língua comunicando e estando num ambiente onde a

língua é usada naturalmente, enquanto a aprendizagem é um processo consciente, através do qual os alunos aprendem regras e praticam a língua de forma propositada. Tendo em conta esta distinção, o autor defende que o modo como as crianças aprendem Inglês deve ser idêntico à forma como aprendem a língua materna. Também Richard e Rodgers (1996), mencionados por Wu (2015), fazem referência a evidências de que a aprendizagem de uma língua é mais eficaz quando os alunos a ouvem e adquirem de uma forma subconsciente, tal como a ler uma história ou a ter uma conversa interessante e com significado. Assim, as rimas apresentam-se como um recurso valioso, pois o vocabulário, estruturas e até as expressões são aprendidos inconscientemente e são apresentados às crianças de um modo natural e divertido.

Para além de momentos de diversão, que sem dúvida despertam nos alunos atitudes positivas perante a língua inglesa, estes pequenos poemas permitem ainda que as crianças sejam expostas a família de palavras, a padrões da linguagem, a fenómenos culturais, à utilização da língua de uma forma criativa e que aprendam novos vocábulos e ritmos (Education Bureau of Hong Kong, 2006). Além da riqueza linguística, as rimas carregam em si, tal como mencionado anteriormente, humor e uma memória cultural de tradições, crenças e superstições que persistem até aos dias de hoje (Suárez, 1997).

O valor das *nursery rhymes* na aprendizagem de uma língua não é recente. No final dos anos setenta do século XX, Hendricks (1979) apontava já as principais razões para o seu uso na sala de aula, das quais se destacam o facto de serem facilmente aprendidas e memorizadas, de serem fáceis de cantar ou recitar, e de possuírem ritmos apelativos para as crianças, o que desperta nelas a vontade de participar. Além disso, recitar e/ou cantar em grupo reduz tensões e inibições. As rimas apresentam-se, tal como destacado por Blair e Cadwallader (2000), citadas por Ferreirinha (2014), como um estímulo criativo, desencadeando nos alunos a sensação de que são capazes de transmitir uma mensagem em Inglês, uma sensação de controlo sobre a língua, e despertando não só a vontade para aprender novas rimas, mas acima de tudo motivando-os para a aprendizagem.

Dickey (2009), por seu lado, afirma que aprender *nursery rhymes* em Inglês melhora significativamente a oralidade, a consciência fonémica, o vocabulário, a fluência, a consciência do ritmo das palavras e a sua compreensão. Através da sua apresentação de forma divertida e apelativa na sala de aula, a atenção das crianças é dirigida para os sons da língua, e através da audição e repetição, começam a pronunciar novos sons e novas palavras. A mesma autora afirma ainda que a aprendizagem de *nursery rhymes* tradicionais em Inglês é essencial para qualquer criança que esteja a iniciar o seu percurso na aprendizagem da língua, quer a nível da

oralidade quer da leitura e até mesmo da escrita. Ouvir *nursery rhymes* com frequência reforça a compreensão da leitura e faz com que as crianças desenvolvam uma atitude positiva perante os livros (Danielson, 2000). Segundo Gan (2015), ajudam também na aquisição da mecânica da comunicação oral e promovem a ligação entre os alunos, uma vez que normalmente são ditas em grupo. Este tipo de literatura apoia igualmente, como refere Nagarajan (s.d), a compreensão da gramática e das estruturas sintáticas através da repetição das mesmas. Wright (1995), citado por Wu (2015), sublinha o papel das rimas na motivação para a aprendizagem, referindo que, para além de as crianças apreciarem ouvi-las e estarem envolvidas nas atividades, mostram ainda interesse em saber o que significam os versos. Starz (1995), por sua vez, considera que a utilização de poemas na sala de aula se apresenta como um modo de comunicação menos ameaçador e de expressão mais criativa para os alunos, uma vez que não requer uma preocupação imediata sobre a pontuação correta e a estrutura dos textos em prosa, tendo-se, por isso, verificado uma maior participação por parte dos alunos nas suas aulas. É importante referir que, estabelecendo uma ligação entre as teorias de aprendizagem e o uso das rimas, as variáveis afetivas, definidas por Krashen (2009), estão relacionadas com o sucesso de aprendizagem de uma segunda língua, pelo que, uma maior motivação, uma maior autoconfiança e a baixa ansiedade contribuem para uma aprendizagem mais eficaz.

Para além de todos estes benefícios, Cunningham (1991), citada por Danielson (2000), indica a existência de estudos que sugerem que a capacidade que uma criança tem em recitar rimas aquando da entrada para o Pré-escolar é um bom indício de como essa criança irá aprender a ler, enquanto Bryant, Bradley Maclean e Crossland (1989) também já haviam concluído que existe uma forte relação entre o conhecimento de *nursery rhymes* nos primeiros anos e posterior desenvolvimento linguístico. Danielson (2000), por sua vez, acrescenta que o uso de *nursery rhymes* na sala de aula ajuda a que as crianças tenham uma melhor perceção da correspondência entre uma palavra ouvida e essa mesma palavra escrita. Ao dizerem uma rima várias vezes e, posteriormente, verem essa rima na forma escrita, voltando a repeti-la à medida que se aponta para todas as palavras, as crianças estabelecem uma relação entre a oralidade e a escrita. Wu (2007) reforça essa ideia ao afirmar que através da instrução, ouvindo e recitando rimas, os alunos aprendem a identificar palavras (por escrito) com terminações idênticas.

Segundo Harper (2011), o conhecimento de *nursery rhymes* aumenta a consciência fonológica das crianças, a sensibilidade para fonemas e rimas, estimulando assim o desenvolvimento das suas capacidades fonológicas. Para alunos de Inglês como língua estrangeira, reconhecer fonemas, rimas e sons auxilia o desenvolvimento

do desempenho linguístico do aluno e o reconhecimento de estruturas que fazem ou não parte do seu inventário sonoro (Battistela, 2009).

De forma a usufruir de todas essas vantagens, é importante que o professor escolha rimas que captem facilmente a atenção das crianças e que despertem a sua curiosidade sem, no entanto, as desencorajar. Para isso, o vocabulário e as estruturas devem ser simples e o contexto relevante para o que estão a vivenciar ou a aprender no momento (Hendricks, 1979). A autora destaca ainda a importância da forma como o material é apresentado, a capacidade que o professor deve ter para o adaptar sempre que necessário e a relevância que uma pequena introdução àquela pequena história tem para os alunos que a vão ouvir e/ou ler. Wilson (1995) acrescenta que apesar das novas tecnologias, o adulto não deve descurar o seu papel, pois o ritmo de rimas de canções gravadas pode não ser o ideal para determinadas crianças, fazendo-as interpretar erradamente as palavras. O uso de imagens é também fundamental para que as crianças estabeleçam relações entre palavras, sons e imagens.

1.3. Consciência Fonológica

Segundo Gillion (2004), para a compreensão e composição de um texto, é necessária a integração de várias competências e conhecimentos, mas a capacidade de reconhecer individualmente palavras escritas e de as escrever utilizando convenções decifráveis pelo leitor são elementos cruciais para esses processos. É no contexto da identificação das palavras que a consciência fonológica para a leitura e para a escrita é reconhecida. A importância deste conceito prende-se com o facto de muitos investigadores, como Ehri *et al.* (2001), Trehearne (2003), Levin (2010), Harper (2011), já terem demonstrado a relação entre a consciência fonológica e a leitura, ou seja, a consciência que uma criança tem dos sons é um bom indicador do seu sucesso na leitura e na escrita. A capacidade de ouvir e isolar os sons das palavras ajuda a criança a tornar-se boa leitora. Uma equipa de investigação afeta à Sadlier-Oxford (2000) defende também a ideia de que a capacidade que as crianças desenvolvem em termos de ouvir, identificar e manipular sons conscientemente é, juntamente com o conhecimento das letras, um bom indicador da aquisição da leitura. Por seu lado, Lin (2009), citado por Lin (2015), refere que uma consciência fonológica insuficiente pode resultar na falta de motivação para decifrar o significado de palavras e, consequentemente, a falta de motivação para a aprendizagem da língua inglesa.

O termo “consciência fonológica” surgiu pela primeira vez nos anos 70 e refere-se à percepção que um indivíduo tem da estrutura fonológica de uma palavra ouvida (Gillion, 2004), ou seja, a sensibilidade de um indivíduo perante o som. Trehearne

(2003) refere ainda que este conceito está diretamente associado à capacidade do indivíduo de controlar e pensar sobre o som das palavras, de compreender a estrutura da linguagem, que consiste em palavras, que por sua vez se divide em sílabas, rimas e fonemas. A consciência perante a entoação, o ritmo, as palavras que rimam e os sons individuais são considerados parte da consciência fonológica (Ng & Ng, 2014). Fitzpatrick (1997) define-a ainda como: “a capacidade de ouvir dentro da palavra” (*in* Trehearne, 2003, p. 117), e é essa capacidade que permite usufruir de um modo eficaz do conhecimento dos sons e, conseqüentemente, decifrar como esses sons aparecem na escrita. Trehearne (2003) divide a consciência fonológica em palavra, sílaba, rima e som/fonema, apresentando o seguinte esquema:

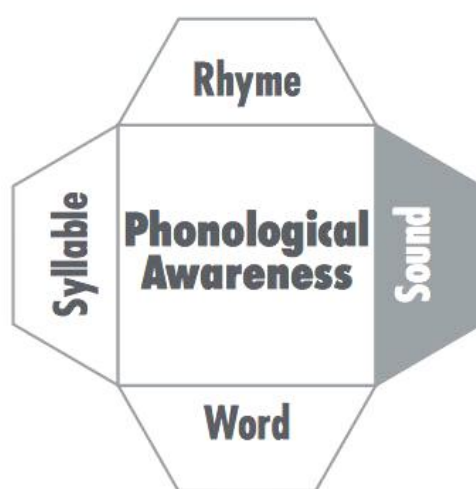


Figura 10 – Quatro níveis da consciência fonológica (*in* Trehearne, 2003, p. 124)

Seguindo a mesma linha de pensamento, Cysne (2012) delimita quatro níveis de consciência fonológica: a consciência da palavra, a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica. A consciência da palavra refere-se à capacidade em entender a palavra como parte do discurso e ser capaz de segmentar frases em palavras (Cysne, 2012), assim como manipular palavras compostas (Ng & Ng, 2014). Relativamente à consciência silábica, esta está diretamente relacionada com a capacidade que a criança tem em compreender que é possível dividir uma palavra em sílabas, assim como ser capaz de as identificar e manipular (Cysne, 2012), enquanto a consciência intrassilábica, também chamada de consciência ataque-rima, está relacionada com a capacidade que a criança tem em manipular grupos de sons nas palavras. Para atingir este nível, a criança tem de entender que palavras que rimam são palavras que partilham o mesmo som final. Por fim, a consciência fonémica refere-se à capacidade que a criança tem em entender que uma palavra é composta por fonemas e ter a capacidade de a analisar ao nível desses mesmos fonemas. De acordo com

Freitas, Alves e Costa (2007), os dois últimos níveis desenvolvem-se mais lentamente do que os dois primeiros. Gillion (2004), por seu lado, apenas discute a consciência fonológica ao nível da sílaba, rima e fonema. A mesma caracterização é feita por Yopp e Yopp (2009), que atribuem ainda duas dimensões à consciência fonológica: o tamanho da unidade de som (sílabas, ataque-rima e fonema) e o tipo de manipulação dessas unidades, como por exemplo a substituição de um som por outro.

1.3.1. Consciência Fonémica

Enquanto a consciência fonológica se enquadra nos processos metalinguísticos, a consciência fonémica encontra-se nas competências metafonológicas relativas à identificação de fonemas (Freitas, 2004, citada por Battistela, 2009). Freitas (2004), mencionada por Cysne (2012), define a consciência fonémica como a capacidade de analisar as palavras ao nível dos fonemas. Da mesma forma, Trehearne (2003) relaciona-a com o conhecimento de palavras ao nível dos sons individuais, isto é, a habilidade em identificar e manipular essas unidades. Da consciência fonémica fazem parte diferentes competências, ou seja, envolve identificar, segmentar, subtrair e misturar.

Os fonemas são as unidades mais pequenas da fala que quando combinados formam sílabas e palavras. Quando ouvimos uma palavra, não ouvimos cada fonema separadamente. Contudo, cada fonema pode alterar o significado de uma palavra, como explica Gillion (2004). Por exemplo, a palavra *tree* é composta por três fonemas /t/, /r/ e /i:/, mas se o primeiro fonema fosse alterado para /f/, então a palavra que ouviríamos seria *free*. Ao abordar este conceito é importante distinguir fonemas de grafemas. Estes últimos são, por sua vez, unidades da linguagem escrita e representam os fonemas tal como referido por Venezky (1970), citado por Ehri *et al.* (2001). Se pensarmos na palavra *ship*, conseguimos identificar três fonemas: /ʃ/ /ɪ/ p/ e quatro grafemas: S, H, I, P.

Em relação ao trabalho da consciência fonémica na sala de aula, Ehri *et al.* (2001) realizaram um estudo comparativo sobre o impacto da instrução da mesma e concluíram que é efetiva na aquisição dessa mesma consciência, assim como de competências ao nível da leitura e da ortografia. Também Adams *et al.* (2006), citados por Freitas, Alves e Costa (2007), defendem que existe uma forte relação de reciprocidade entre a consciência fonémica e a aprendizagem da leitura. Wu (2007) refere que a consciência fonémica é crucial para que haja sucesso na leitura e na ortografia nas línguas alfabéticas.

O estudo de Ehri *et al.* (2001) indica ainda que os melhores resultados foram registados em sessões com grupos pequenos, quando comparados com os obtidos em

sessões com turmas numerosas ou tutorias individuais. Após a análise dos vários estudos, inferiram ainda que ensinar uma ou duas competências apresenta melhores resultados do que trabalhar múltiplas competências simultaneamente. Um pormenor interessante foi o de determinarem que o impacto da instrução da consciência fonémica na aquisição da mesma teve um maior impacto em alunos falantes de Inglês em comparação com alunos de outras línguas. Como explicação para esses resultados, os investigadores referem que: “o sistema de escrita inglesa não é tão transparente na representação de fonemas como na maioria das outras línguas” (p. 267). Este aspeto deve ser tido em consideração nas aulas de Inglês como língua estrangeira, principalmente nos primeiros anos de aprendizagem da língua. Por analogia, uma criança que leia as palavras *king* e *wing* e tenha a consciência de que rimam, então irá ler corretamente palavras como *sing* ou *bring*. No entanto, na língua inglesa, palavras que terminam com grafemas idênticos nem sempre têm uma correspondência no que respeita aos fonemas. Saber ler *bear* e *pear*, não significa que se saiba ler *dear*. Sun-Alperin e Wang (2008) utilizam o conceito de *deep orthography* para se referirem a esta característica da língua inglesa e acrescentam que esta é uma das que mais intimida os alunos que aprendem Inglês como língua estrangeira.

Como refere Cysne (2012), a consciência fonémica será a parte da consciência fonológica mais difícil de alcançar, tendo em conta a complexidade que exige grande parte deste tipo de tarefas. Gillion (2004) menciona várias tarefas que permitem uma avaliação da consciência fonémica, tais como, a deteção de fonema (Que palavra tem um som inicial distinto: *bed*, *bike*, *chair*, *blue*?), a correspondência de fonema (Que palavra começa pelo mesmo som que *blue*: *car*, *boot*, *pen*?), a subtração de fonema (Como ouviríamos a palavra *boat* sem o /b/?) e a segmentação (Quantos sons se ouvem na palavra *sit*?)

Enquanto a identificação do primeiro som de uma palavra poderá ser algo executado com sucesso no ensino pré-escolar, tarefas que exijam, por exemplo, a segmentação de palavras em fonemas são bem-sucedidas apenas em idade escolar. Griffith e Olson (1992), citados por Wu (2007), referem que para o desenvolvimento fonémico dos alunos, o professor deve recorrer a literatura que brinque com os sons da linguagem através da rima e manipulação de fonemas.

1.3.2. Consciência da Rima

No processo fonológico, entende-se a consciência da rima como a etapa anterior à consciência fonémica, e considera-se que é eficaz no seu desenvolvimento (Wu, 2007). Ao abordar este conceito, é essencial esclarecer o que se entende por rima.

Cada palavra é composta por sílabas que, por sua vez, estão divididas em ataque e rima. O ataque é definido como a consoante ou grupo consonântico que precede a vogal, que no caso da palavra *man*, tal ilustrado na Figura 10, corresponde à letra “m”, e a rima como a vogal e consoantes seguintes, neste caso “an” (Ehri *et al.*, 2001; Gillion, 2004).

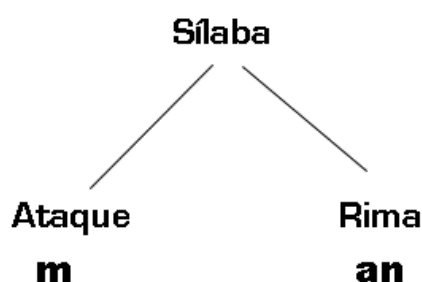


Figura 11 – Divisão silábica da palavra *man* em ataque e rima.

A capacidade que uma criança tem em identificar rimas é uma componente fundamental da consciência fonológica (Moats & Tolman, 2009). Ser capaz de rimar exige simultaneamente a compreensão do conceito de rima, ou seja, saber qual a parte da palavra que é importante para a rima, e ainda ter a capacidade para segmentar (separar uma palavra ao nível do ataque-rima), suprimir (ser capaz de retirar um determinado som), substituir (conseguir acrescentar um novo som) e unir (saber como juntar segmentos de palavras), elementos chave da consciência fonológica.

De acordo com Trehearne (2003), para desenvolver a consciência para as rimas, os alunos devem ouvir o maior número possível de histórias, poemas e canções nas quais a rima esteja presente. Eles precisam de ser expostos a situações onde entendam o que é e como soa uma rima, pois, segundo esta autora, entender a rima terá implicações na sua capacidade de leitura e escrita. Ao tentar ler, por exemplo, uma palavra desconhecida, os alunos irão procurar fragmentos dessa palavra que já conheçam e que saibam pronunciar. Bryant, Maclean e Bradley (1990) analisaram a relação existente entre a sensibilidade à rima e à aliteração com o posterior sucesso na leitura e ortografia e defenderam igualmente a ideia de que a percepção da rima contribui para o sucesso da leitura pois ajuda as crianças a formarem categorias ortográficas. Bryant *et al.* (1989) referiram a existência de uma forte relação entre o conhecimento de rimas e o posterior desenvolvimento fonológico das crianças, essencial para a capacidade de leitura. Wilson (1995) refere que nesse estudo conduzido por Bryant *et al.*, também foi demonstrada a relação entre uma atividade informal que tem lugar nos

primeiros anos de vida de uma criança com uma competência educativa que adquirirá anos mais tarde.

Danielson (2000) afirma que ler rimas e executar tarefas relacionadas com rimas ajuda as crianças a desenvolverem a capacidade de detetar rimas. A mesma autora refere o estudo de Maclean, Bryant e Bradley (1987), através do qual os autores verificaram que crianças que sabiam *nursery rhymes* tiveram um melhor desempenho em tarefas de deteção de rima e de leitura quando comparadas com crianças que não possuíam esse conhecimento. Relativamente à leitura, Rogers (2003) conduziu uma pesquisa com alunos do primeiro ano que apresentavam dificuldades na leitura. O seu plano de ação consistiu em trabalhar 12 rimas ao longo de 12 semanas. O autor refere que à medida que as semanas passavam, os alunos ganhavam mais confiança quando tinham de ler rimas e, no final, melhoraram as suas capacidades ao nível da leitura. Liu (2005), citado por Wu (2007), concluiu que o ensino de *nursery rhymes* melhorou significativamente a consciência da rima em alunos do 3º ano de Inglês como língua estrangeira. Lee (2010), também mencionado por Wu (2015), explorou os efeitos que o ensino de rimas nas aulas de Inglês como língua estrangeira têm a nível da consciência da rima, concluindo que o uso de canções e rimas potencia a consciência da rima dos alunos. Wu (2015) constatou que a instrução de *nursery rhymes* teve um impacto significativo a nível da consciência da rima em alunos taiwaneses.

De modo a avaliar esta competência ao nível da oralidade, Gillion (2004) sugere que se testem as capacidades em reconhecer rimas (As palavras *bell* e *shell* rimam?), em detetar a palavra que não rima (Qual das três palavras não rima: *fish*, *dish*, *book*?) e a gerar rimas (Que palavras rimam com *pen*?). Lin (2015) afirma que os professores de Inglês como língua estrangeira devem criar momentos de prática da consciência fonológica, e divide, tal como Gillion (2004), as atividades com rimas em três categorias: reconhecimento, deteção e produção.

Trehearne (2003) propõe algumas técnicas que os professores podem utilizar na sala de aula de modo a desenvolver a consciência para a rima, de entre as quais se destacam aquelas que foram usadas no âmbito desta investigação, *i.e.*, a leitura partilhada com identificação de palavras que rimam ao longo da leitura, palavras que rimam com outras (por escrito) e palavra que não rima num grupo de palavras (por escrito).

1.3.3. *Phonics*

Este conceito traduz-se na relação entre as letras (escrita) e os respetivos sons (oralidade), ou seja, entre os grafemas e os fonemas. *Phonics* é também o termo usado para descrever o ensino da relação existente entre as letras e os sons (Konza, 2011). Trehearne (2003) refere que para uma utilização efetiva do conhecimento entre letras e sons na leitura e na escrita, a consciência fonológica é crucial. Wu (2007) corrobora essa ideia afirmando que o desenvolvimento da consciência fonémica está relacionado com o desenvolvimento de *phonics* e que ambas as capacidades são complementares. Por sua vez, Tu e Su (2011) referem que um aluno que possua ambas as capacidades bem desenvolvidas terá mais facilidade na construção de vocabulário e, conseqüentemente, na leitura e compreensão. Os autores afirmam que *phonics* é essencial para o desenvolvimento da leitura, pois requer um conhecimento da relação letra-som ao nível da oralidade e da escrita, e as crianças necessitam desse conhecimento para identificarem e lerem novas palavras.

Su (2004), tal como referido por Wu (2007), investigou o impacto que a instrução de *phonics* com base no ataque-rima teve no desenvolvimento da consciência fonémica e da leitura em alunos do 4º ano que aprendiam Inglês como língua estrangeira. Após analisar os resultados, a autora concluiu que o grupo experimental obteve resultados mais satisfatórios nos pós-testes de consciência fonémica e leitura, ou seja, a instrução de *phonics* com base no ataque-rima promoveu uma maior consciência fonémica.

Consciência Fonémica ⇒ *Phonics* ⇒ Vocabulário ⇒ Leitura Fluente ⇒ Compreensão

Figura 12 – Relação entre *phonics*, vocabulário e leitura (*in* Tu & Su, 2011, p. 38)

Tal como referido anteriormente, na língua inglesa a relação entre grafema e fonema não é tão clara como noutras línguas, como por exemplo na língua espanhola, onde a relação entre letra e som é mais direta, fazendo com que a relação entre a fonologia e ortografia seja bastante transparente. Na língua inglesa, o número de correspondências grafema-fonema necessário para que os alunos sejam capazes de ler e escrever é muito maior quando comparado com o da língua espanhola, tornando a aprendizagem da língua mais desafiante (Sun-Alperin & Wang, 2008). Da mesma forma, podemos referir que a língua portuguesa, tal como a espanhola, possui uma relação som-letra mais evidente do que a língua inglesa.

Assim, o ensino de *phonics* desempenha um papel preponderante, pois ajuda os alunos, que aprendem Inglês como língua estrangeira, a ler e a escrever (Martínez, 2011). O ensino pode ser feito de modo explícito ou sistemático, ou seja, sequencial e partindo das partes para o todo, ou de modo implícito ou analítico, partindo do todo para as partes, levando a que sejam os alunos a deduzir como devem ler uma determinada letra (Tu & Su, 2011; Wu, 2007). Martínez (2011) refere que há evidências de que a instrução de forma explícita é mais efetiva do que a implícita para alunos cuja língua materna é o Inglês. Shanahan e Beck (2006), citados por Martínez (2011) analisaram cinco estudos sobre o ensino explícito em alunos de Inglês como língua estrangeira e concluíram que a mesma é benéfica ao nível do desenvolvimento da leitura. A autora refere que são necessários mais estudos no que respeita os alunos de Inglês como língua estrangeira, mas que os atuais apontam para vantagens e resultados similares aos dos alunos de Inglês como língua materna.

2. Opções Metodológicas

Neste capítulo apresentar-se-á o plano de investigação. Num primeiro momento será apresentado o paradigma, a questão de investigação e os objetivos do estudo. Em seguida, caracterizar-se-á o grupo de participantes e apresentar-se-ão os instrumentos utilizados na recolha de dados, assim como os procedimentos seguidos.

2.1. Paradigma da Investigação

Coutinho (2015) define o paradigma de investigação como um “conjunto de teorias comuns e regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico” (p. 9) sendo que uma das suas funções na investigação é a de unificar conceitos, para que haja uma identidade comum no que respeita à teoria e metodologia. Shulman (1987), referido por Coutinho (2015), elegeu, por sua vez, o conceito de “programa de investigação” para resumir e clarificar a definição de paradigma.

Esta investigação, que incide sobre a própria prática pedagógica (Ponte, 2008), é uma investigação centrada num problema de real interesse e reflete o paradigma qualitativo, também denominado de naturalista tendo, por isso, como objetivo principal a compreensão e construção de conhecimento. É uma investigação descritiva em que os dados são recolhidos em contextos naturais e em que o investigador é o principal agente na recolha de dados. É caracterizado por uma observação naturalista em

detrimento de uma medição rigorosa e controlada típica do paradigma quantitativo (Bogdan e Biklen, 1994).

Apesar da dicotomia existente entre o paradigma quantitativo e o qualitativo, a partir da década de 80, o confronto entre esses paradigmas deu lugar a uma situação em que se aceitam influências e a possibilidade da utilização conjunta de métodos (Coutinho, 2015). Walter e Evers (1997), mencionados por Coutinho (2015), consideram três posições: a incompatibilidade (em que os paradigmas são vistos como irreconciliáveis), a complementaridade (que defende que os paradigmas são distintos, mas que o recurso a métodos quantitativos e qualitativos pode ser vantajosa), e a integração (que rejeita o confronto entre paradigmas e promove a integração dos mesmos).

Muitos autores partilham a ideia de que o importante é recorrer a estratégias que melhor se adaptam às investigações, independentemente dos paradigmas. Anguera (1985), citado por Coutinho (2015) afirma que:

“um investigador não tem de aderir cegamente a um dos paradigmas, podendo eleger livremente uma relação de atributos que, indistintamente, provenham de um ou de outro, se assim conseguir uma adaptação flexível à sua problemática.” (p. 35)

Tendo em conta as três posições apresentadas por Walter e Evers, assim como a posição de Anguera, é possível afirmar que o presente estudo se enquadra no domínio da complementaridade, visto que para a sua realização houve recurso a métodos quantitativos e qualitativos, de acordo com o que se apresenta mais vantajoso para o problema em estudo

2.2. Questão de investigação e objetivos

Este estudo pretende determinar se o uso frequente de rimas nas aulas de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico tem um papel significativo na consciência da rima, e pretende responder à seguinte questão orientadora:

Qual o contributo que o uso de rimas ou histórias em rima nas aulas de Inglês no 3º ano do 1º CEB tem no aumento da sensibilidade fonológica ao nível da rima, tendo em conta não só a oralidade, mas a ligação oralidade/escrita?

Partindo da questão orientadora apresentada, foram definidos os seguintes objetivos para o estudo:

- Reconhecer a importância do uso das rimas nas aulas de Inglês no 1º CEB;

- Investigar o efeito que o trabalho contínuo com rimas tem no estímulo da consciência fonológica, sobretudo ao nível do desenvolvimento da consciência da rima;
- Verificar se a realização de tarefas com rimas nas aulas de Inglês no 1º CEB potencia o desenvolvimento da capacidade de deteção de rimas pelos alunos;
- Compreender se a recorrência a rimas na aula de Inglês ajuda a que os alunos percebam que, na língua inglesa, palavras que terminam com as mesmas letras nem sempre terminam com o mesmo som e vice-versa.

2.3. Grupo de Participantes

Neste estudo participaram 21 crianças que, no ano letivo 2015/2016, frequentavam o 3º ano de escolaridade no Centro Escolar de Irivo, escola pertencente ao Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa. Todos os alunos participantes tinham 9 anos à data de recolha de dados e nenhum dos alunos estava sinalizado como sendo aluno com necessidades educativas especiais, muito embora o nível de aproveitamento escolar dos alunos da turma se apresentasse como díspar.

A turma era constituída por 26 alunos, mas o estudo que aqui se apresenta terá em consideração apenas os dados recolhidos junto de 21 desses alunos, dos quais, tal como ilustrado no Gráfico 1, 15 são do género feminino e 6 do género masculino. Este facto justifica-se com a falta de autorização por parte dos encarregados de educação para a participação dos seus educandos neste estudo.

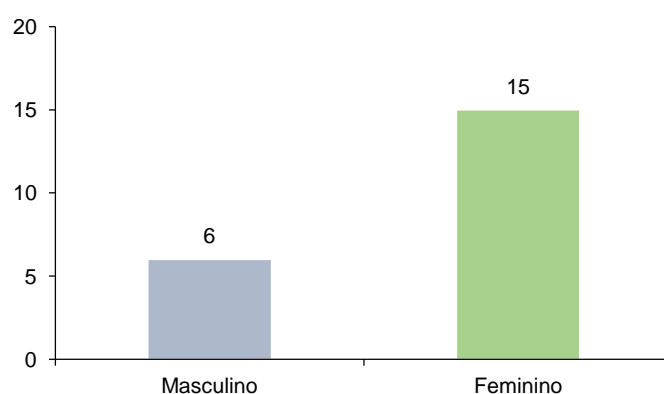


Gráfico 1 – Número e género dos alunos participantes na investigação.

2.4. Instrumentos de Recolha de Dados

Este estudo foi realizado ao longo de quatro aulas, entre março e maio de 2016, no âmbito da PES I.

Como já anteriormente mencionado, esta investigação contou com alguma complementaridade para uma melhor compreensão e resultados mais seguros. Com o objetivo de caracterizar o contexto dos alunos e descobrir as suas preferências e opiniões, elaborou-se um inquérito por questionário, que corresponde à Parte 1 do Documento de Recolha Inicial (apêndice K). Este é um instrumento de recolha de dados que tem como principais vantagens, como refere Coutinho (2015), a rapidez na obtenção dos dados e a possibilidade de obtenção de informação muito diversa. O inquérito elaborado inclui questões de cariz dicotómico “Sim/Não”.

Além desta Parte 1, de forma a avaliar a sensibilidade e conhecimento relativamente à consciência da rima e posterior mudança após o trabalho em sala de aula, foi criado um Teste de Competência Linguística (Parte 2 do documento apresentado como apêndice K). A realização de um pré-teste e pós-teste para avaliar o impacto que a instrução e tarefas com rimas têm na melhoria da consciência fonológica é referenciada por autores como Harper (2011), Wu (2015) e Wu (2007). O teste, que incluiu questões de escolha múltipla, não é estandardizado, mas foi adaptado à realidade deste estudo e elaborado com base em exercícios mencionados nos estudos de Bryant, Maclean e Bradley (1990), Trehearne (2003) e Dunst, Meter e Hamby (2011) e que possibilitam a avaliação da consciência fonológica.

Em termos metodológicos, optou-se pela não identificação por escrito da Parte 2 como “Teste”, para que os alunos não se intimidassem ou ficassem nervosos com a ideia de avaliação, a qual associam à palavra. Os testes são técnicas de recolha de dados através dos quais se pode obter uma medição rigorosa e objetiva de conhecimentos e, portanto, estão normalmente associados a métodos quantitativos.

Um outro instrumento de recolha de dados utilizado, que reflete claramente uma investigação qualitativa e se apresenta como técnica de observação não estruturada, é o diário de bordo (Coutinho, 2015). Nele é feita uma análise descritiva daquilo que foi observado naturalmente durante as aulas e durante a realização das tarefas em que foram trabalhadas e exploradas as rimas (apêndice L). A observação feita caracteriza-se como participante, pois o professor e o investigador eram a mesma pessoa.

2.5. Procedimentos

Numa primeira fase, antes de dar início às aulas com base em rimas, os alunos responderam a um inquérito por questionário e a um Teste de Competência Linguística (pré-teste), ambos parte do mesmo documento. Este documento foi validado através de um teste piloto a alguns alunos da mesma faixa etária. Após a aplicação do mesmo a

outros alunos, foram reformuladas algumas questões por terem levantado algumas dúvidas aquando do seu preenchimento. Durante a sua aplicação, os alunos encontravam-se na sala de aula e todas as questões foram lidas pela professora. As instruções foram dadas de forma clara e quaisquer dúvidas esclarecidas antes do início do preenchimento. Seguidamente, nas quatro aulas seleccionadas para a investigação, foram trabalhadas rimas e/ou histórias em rima e realizadas tarefas de leitura, deteção de rima ou não rima e de ordenação e preenchimento de versos (apêndice M). No final dessas quatro aulas, um inquérito por questionário e um Teste de Competência Linguística (pós-teste) foram novamente aplicados. Relativamente ao questionário, houve duas questões similares e outras reformuladas de modo a avaliar a opinião e percepção dos alunos sobre o que haviam feito. No que concerne o Teste de Competência Linguística, foi acrescentada mais uma questão a cada grupo de perguntas, tendo em conta o novo vocabulário que os alunos aprenderam durante as aulas (apêndice N).

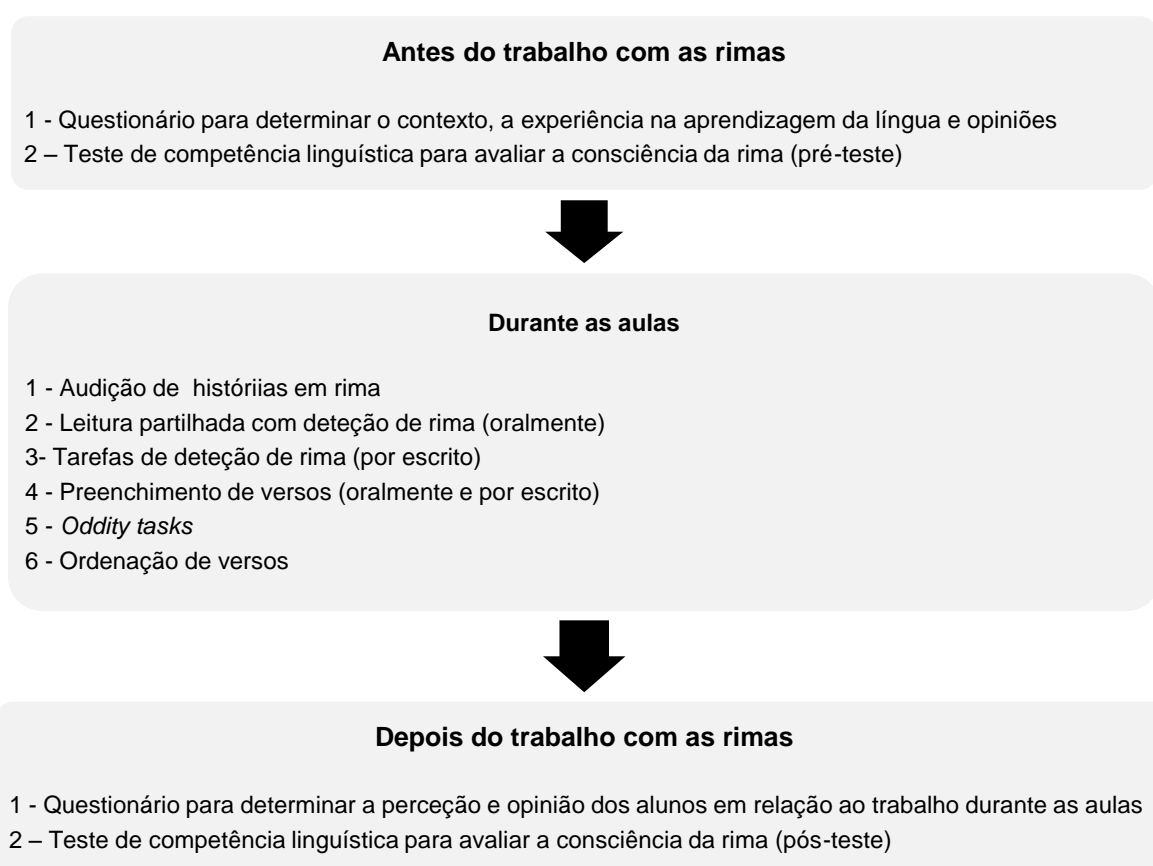


Figura 13 – Procedimentos experimentais.

3. Apresentação e Discussão de Resultados

Neste capítulo apresentar-se-ão e discutir-se-ão, primeiramente, as respostas aos questionários realizados no início e no final da investigação. Em seguida, serão analisados, comparados e discutidos os resultados obtidos nos Testes de Competência Linguística num primeiro e segundo momento de avaliação.

Relativamente ao inquérito por questionário, que pretendia aferir a experiência dos alunos em língua inglesa, nomeadamente quanto ao contacto com as rimas, podemos concluir, pelas respostas apresentadas na Tabela 2, que todos os alunos já tinham tido um contacto prévio com a língua inglesa, tendo frequentado a disciplina no âmbito das AEC no ano letivo anterior. Todos os alunos responderam que gostam de ouvir/dizer/ler rimas ou histórias em rima e acreditam que as rimas são uma forma divertida de aprender a língua inglesa. Contudo, nenhum aluno construiu rimas em Inglês e apenas 19% dos alunos dizem ter aprendido rimas nas aulas da disciplina. Tendo em conta que os alunos da turma são os mesmos desde o primeiro ano de escolaridade, e sabendo que no ano letivo anterior todos frequentaram as aulas de Inglês, este último resultado pode parecer contraditório. No entanto, este resultado poderá ser explicado pelo facto de os alunos nem sempre se recordarem totalmente do que aprenderam nos anos letivos anteriores (Klemm, 2007).

Tabela 2 – Respostas dos alunos ao inquérito por questionário inicial.

Questões	Sim	Não
Frequentaste a AEC de Inglês no ano passado?	100%	0%
Gostas de ouvir/dizer rimas ou poemas?	100%	0%
Gostas de ouvir/ler histórias em rima?	100%	0%
Já aprendeste alguma rima na aula de Inglês?	19%	81%
Já construístes alguma rima em Inglês?	0%	100%
Achas que as rimas/histórias em rima são uma forma divertida de aprender Inglês?	100%	0%
Achas que trabalhar rimas na aula te pode ajudar a pronunciar melhor as palavras em Inglês?	95%	5%

Na fase final da investigação, os alunos responderam a um segundo inquérito por questionário cujas respostas se encontram sistematizadas na Tabela 3.

Tabela 3 – Respostas dos alunos ao inquérito por questionário final.

Questões	Sim	Não
Gostaste de trabalhar histórias em rima nas aulas de Inglês?	100%	0%
Gostaste de completar e ler rimas na aula?	100%	0%
Achas que as rimas/histórias em rima são uma forma divertida de aprender Inglês?	100%	0%
Achas que trabalhar rimas na aula te ajudou a pronunciar melhor as palavras em Inglês?	100%	0%
Já construístes alguma rima em Inglês?	100%	0%
Gostavas de voltar a trabalhar com rimas/histórias em rima nas aulas de Inglês?	100%	0%

Através das respostas dadas pelos alunos, é visível que todos os alunos gostaram de trabalhar histórias em rima, gostaram de completar e ler rimas na sala de aula e continuam a considerar que as rimas são uma forma divertida de aprender Inglês, podendo ainda ajudar a pronunciar melhor as palavras. Todos os alunos mostram também vontade de voltar a trabalhar rimas nas aulas de Inglês. Estes resultados vão ao encontro do que foi mencionado no Capítulo 1, onde foi sublinhado que o cariz lúdico e divertido das rimas motiva os alunos para a aprendizagem. Além disso, os resultados obtidos por Wu (2015) indicam que 96% dos alunos desejam aprender canções e rimas diferentes no futuro, 84% acreditam que as rimas os ajudam a entender melhor as regras da pronúncia, e todos os alunos demonstraram uma atitude muito positiva perante as rimas e canções, acreditando que estas os ajudam na aprendizagem da língua. Wu (2007) concluiu que o ensino através de rimas teve um impacto positivo nos alunos, alterando a sua perceção em relação à aprendizagem da língua inglesa. Ferreira (2014) observou que a motivação para a aprendizagem da língua inglesa foi aumentando à medida que se trabalhavam mais rimas. A autora refere o potencial pedagógico das rimas, em geral, e das *nursery rhymes*, em particular, no contexto do seu estudo e acrescenta que os alunos começaram a ser capazes de detetar rimas logo após a primeira abordagem com *nursery rhymes*. Tal como se encontra descrito no Diário de Bordo (Apêndice G), o mesmo aconteceu com os alunos participantes, uma vez que o ritmo e a facilidade com que os alunos aprenderam as rimas desencadearam uma participação ativa em todas essas aulas, não só em termos de escrita, mas também de leitura. Rogers (2003) verificou que os alunos começaram a sentir-se mais seguros a ler poemas à medida que as aulas avançavam e concluiu que o uso de *nursery rhymes* melhorou a confiança dos mesmos em termos de leitura. Além disso, o recurso às rimas desencadeou nos alunos a sensação de serem capazes de transmitir uma mensagem em Inglês, dando-lhes confiança e fazendo-os querer aprender mais.

Em relação ao Teste de Competência Linguística, o mesmo consistiu em três exercícios. O exercício 1 pretendia que os alunos detetassem qual/quais palavra(s) de um grupo de quatro rimavam com a palavra enunciada. No pré-teste o exercício foi composto por três alíneas (A, B e C) e no pós-teste por quatro alíneas (A, B, C e D), tendo em conta o novo vocabulário trabalhado durante as aulas, como já foi referido. O exercício 2, *oddity task*, pedia aos alunos que, de entre quatro palavras, identificassem a que não rimava com as restantes três. O pré-teste foi composto por quatro grupos de palavras (Grupos 1, 2, 3 e 4), enquanto do pós-teste fizeram parte cinco grupos de palavras (Grupos 1, 2, 3, 4 e 5). No exercício 3, no pré-teste, os alunos tinham duas colunas (A e B) com seis palavras cada uma, e foi-lhes pedido que ligassem as palavras da coluna A às palavras da coluna B que terminassem com o mesmo som. No pós-teste foram acrescentadas mais quatro palavras em cada coluna perfazendo um total de 10 ligações.

O Gráfico 2 apresenta os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste no que respeita ao exercício 1.

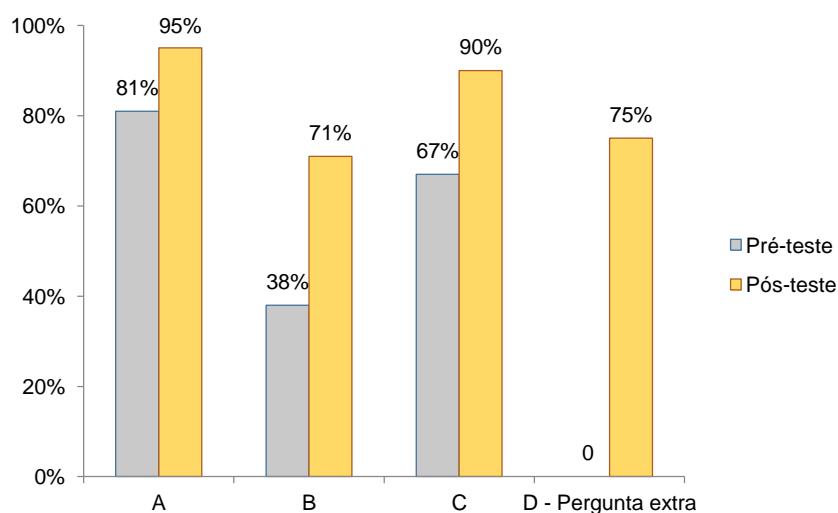


Gráfico 2 – Resultados obtidos no exercício 1 no pré-teste e no pós-teste.

Os resultados indicam que o trabalho com as rimas teve um efeito positivo na capacidade de detetar rimas. Em todas as alíneas o número de alunos que responderam corretamente no pós-teste foi claramente superior ao número do pré-teste, sendo que no caso da alínea B, a percentagem de alunos a acertarem foi quase o dobro da percentagem obtida no pré-teste. Contudo, a alínea B continuou a ser a alínea que apresentou resultados mais baixos nos dois testes. Nesta alínea vários alunos selecionaram a palavra “*your*” como uma palavra que rimaria com “*you*” e esta resposta

poderá estar relacionada com a similaridade de grafia entre as palavras, que apenas diferem numa letra. No entanto, para obtermos uma resposta mais concreta a esta questão, seria necessário elaborar estratégias que nos permitissem determinar com exatidão os motivos para a resposta dada pelos alunos. Todavia, devido às restrições de tempo inerentes a esta investigação não nos foi possível determinar esses motivos. Relativamente à alínea extra, 75% dos alunos responderam corretamente. Consideramos que se fossem dedicadas mais aulas ao trabalho com as rimas e à instrução da consciência da rima, estes resultados poderiam ser ainda melhores.

Relativamente ao segundo exercício dos testes, os resultados não foram tão uniformes e mostram alguma discrepância, tendo-se apenas verificado uma melhoria em metade das questões. O Gráfico 3 apresenta os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste no que respeita ao exercício 2 (*Oddity task*).

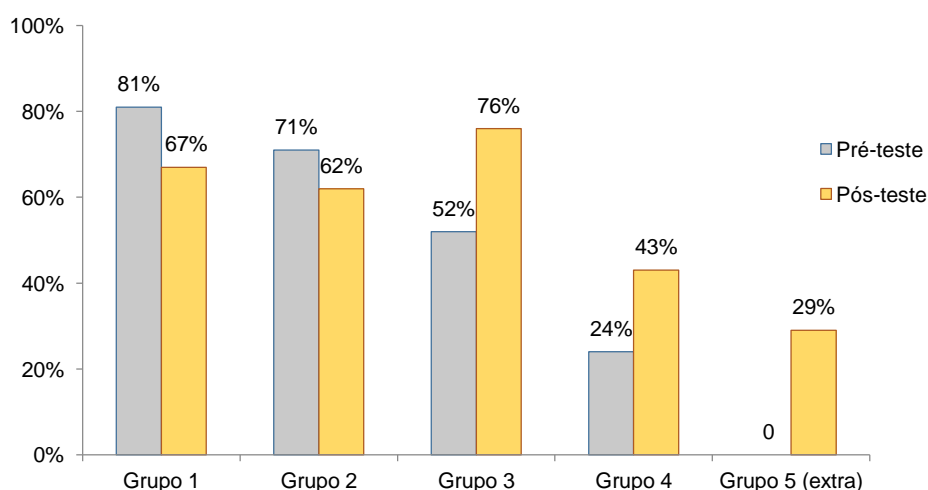


Gráfico 3 – Resultados obtidos no exercício 2 no pré-teste e no pós-teste.

Pela análise do Gráfico 3, é possível verificar que a percentagem de alunos que responderem corretamente subiu no caso dos grupos 3 e 4, mas baixou no caso dos grupos 1 e 2. A diferença entre as percentagens entre o pré-teste e o pós-teste dos dois primeiros grupos é de apenas 14% e de 9%, o que corresponde a três e dois alunos, respetivamente. Este resultado pode ser explicado, por exemplo, por respostas dadas aleatoriamente durante a realização do pré-teste, que acabaram por mascarar um pouco a realidade. Nos grupos 3 e 4, verificou-se uma melhoria, que se traduziu numa subida à volta dos 20%. Em relação ao grupo 5, apenas 29% dos alunos identificaram corretamente a palavra certa. O exercício 2 não mostra uma melhoria tão clara como o exercício 1. Este resultado poderá ser explicado pelo facto de, para além da maior complexidade do exercício, durante as aulas dedicadas ao trabalho com as rimas e ao

treino da consciência da rima, os alunos terem realizado apenas um exercício deste género, onde tiveram de identificar a palavra que não rima de entre um grupo de palavras (figura M2 do apêndice M), ao contrário dos exercícios de deteção de rimas, que foram mais trabalhados, não só por escrito, mas também oralmente

Da mesma forma, acredita-se que se o trabalho com as rimas tivesse decorrido ao longo de, pelo menos, o dobro das aulas, os resultados teriam sido melhores e mais fiáveis. Através da análise de alguns estudos que abordam este tema, verifica-se que o trabalho realizado pelos seus autores decorreu ao longo de várias semanas (Wu, 2007; Harper, 2011; Wu, 2015). No estudo comparativo de Ehri *et al.* (2001), os autores concluíram que os melhores resultados foram obtidos nos casos em que as horas atribuídas ao ensino da consciência fonológica foram entre cinco a dezoito. Períodos mais curtos ou mais longos apresentaram-se estatisticamente menos eficazes.

Os resultados do terceiro e último exercício dos testes encontram-se representados no Gráfico 4.

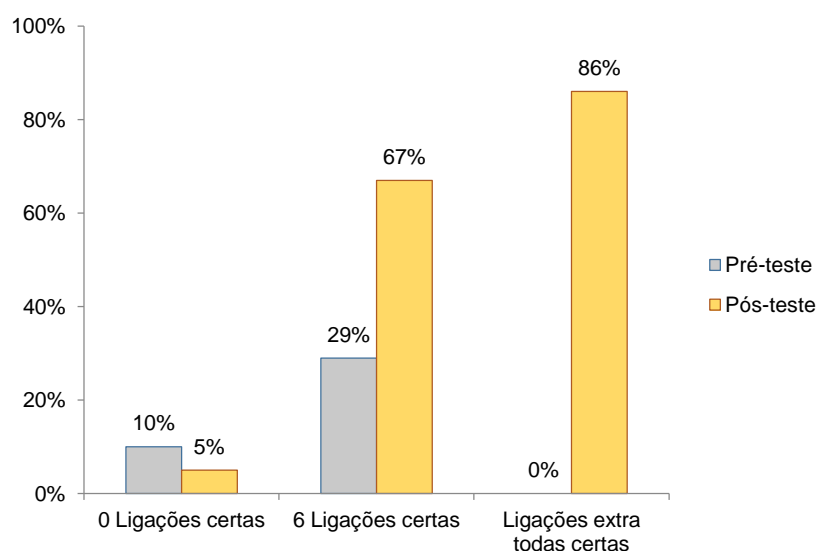


Gráfico 4 – Resultados obtidos no exercício 3 no pré-teste e no pós-teste.

No que concerne ao exercício 3, verificou-se uma grande melhoria no âmbito da capacidade de deteção de rima. No pré-teste, apenas 29% dos alunos acertaram corretamente nas seis ligações, em comparação com os 67% obtidos no pós-teste. No que respeita às quatro ligações extra, o pós-teste revelou que 86% dos alunos acertaram-nas na totalidade. Estes resultados estão de acordo com os resultados obtidos no exercício 1, demonstrando o efeito positivo do trabalho com as rimas e do treino ao nível da consciência e deteção de rimas, assim como de Wu (2015), que concluiu que o ensino de *nursery rhymes* teve um efeito benéfico especialmente ao nível da consciência da rima em alunos com desempenho bom e médio. Wu (2007) também

confirma que o ensino de rimas e o ensino explícito de *phonics* contribuíram para uma melhoria significativa da consciência fonêmica de alunos com dificuldades de aprendizagem, embora o ensino através das rimas tenha tido resultados mais satisfatórios.

Harper (2011), considerando os resultados obtidos no seu estudo, refere que o grupo experimental obteve melhores resultados após as aulas centradas no ensino da consciência fonológica e que os resultados mais satisfatórios ocorreram no domínio da consciência da rima.

Conclusão

Os resultados obtidos no âmbito desta investigação respondem à questão inicial sobre o contributo do uso de histórias em rima nas aulas de Inglês no 3º ano do 1º CEB no domínio da consciência da rima, visto que, após as aulas dedicadas ao trabalho com as rimas, os alunos demonstraram uma melhoria ao nível da consciência da rima.

Relativamente primeiro objetivo definido (reconhecer a importância do uso das rimas nas aulas de Inglês no 1º CEB), podemos concluir que o uso de histórias em rima durante as aulas dedicadas ao tema em investigação promoveu atitudes positivas por parte dos alunos em relação à aprendizagem da língua. Além disso, pelas suas características, incentivaram à leitura e dotaram os alunos de alguma autoconfiança. Tal como aconteceu com os participantes no estudo de Rogers (2003), as rimas também provocaram neste grupo de alunos a sensação de serem capazes de transmitir uma mensagem em Inglês, contribuindo assim para a sua motivação.

O segundo objetivo (investigar o efeito que o trabalho contínuo com rimas tem no estímulo da consciência fonológica, sobretudo ao nível do desenvolvimento da consciência da rima) também foi atingido, pois através da análise do Diário de Bordo e da comparação dos resultados obtidos no pré e pós teste, os alunos começaram a compreender melhor a não transparência da língua inglesa no que respeita à correspondência de inúmeros grafemas-fonemas. Além disso, desenvolveram também a sensibilidade à rima e melhoraram a sua capacidade para detetar rimas em grupos de palavras. Sendo a deteção de rimas uma medida de avaliação da consciência fonológica (Dunst *et al.*, 2011), podemos inferir que este trabalho teve um pequeno contributo nesse âmbito.

Assim, respondendo diretamente à questão investigadora, o uso de histórias em rima e o trabalho com rimas nas aulas de Inglês do 3º ano do 1º CEB potenciam uma maior sensibilidade fonológica ao nível da rima na medida em que, após as quatro

aulas, os alunos foram capazes de identificar rimas em Inglês de uma forma mais exata, assim como foram capazes de detetar a palavra que rima de entre um grupo de palavras. Ademais, também conseguiram associar corretamente palavras que rimam e, de certa forma, também foram capazes de detetar palavras que não rimam.

A realização de estudos sobre a temática de uma forma mais aprofundada e ao longo de mais tempo são essenciais de forma a corroborar e complementar os resultados obtidos. Sugere-se ainda a realização de uma investigação através de um estudo comparativo entre duas turmas de características semelhantes, em que uma seria o grupo experimental e a outra o de controlo, de forma a avaliar mais claramente o impacto que o trabalho com rimas tem no desenvolvimento da consciência fonológica.

Considerações finais

O Relatório Final é um documento que, para além de espelhar todo o meu percurso desde o início da PES I até ao final da PES II, representa também a minha identidade como profissional da educação.

Chego à conclusão de que um professor completo é aquele que é proactivo, criativo e reflete objetivamente sobre a sua prática para a melhorar. É um profissional que deve sempre problematizar e questionar de forma a melhorar a sua própria prática, sendo a investigação um elemento inerente à prática docente, pois todo o professor pode e deve investigar na sua sala de aula, fazendo dela o seu “laboratório” sem que sejam necessários tubos de ensaio para se fazerem descobertas importantes. Descobertas essas que inicialmente são relevantes apenas para o próprio docente, mas que posteriormente poderão servir não só para melhorar e inovar os processos educativos de uma forma informada e consciente, mas também a prática de outros docentes numa perspetiva de articulação e partilha. Um professor completo é aquele profissional que reúne em si todas estas características, mantendo a vontade e o gosto por promover conhecimentos.

A elaboração do relatório indica ainda que o professor, para além da sua área, deve ter um conhecimento multidisciplinar e valorizar a sua formação contínua. Conhecer e saber trabalhar com as novas tecnologias e recursos multimédia, assim como ter conhecimentos a nível da educação especial e inclusão, são elementos cruciais para uma sala de aula dinâmica, atual e inclusiva. Além disso, aliar diferentes áreas do saber, articular e trabalhar em conjunto enriquece o trabalho de todos, e esse aspeto foi comprovado sempre que planeámos em conjunto, das vezes em que lecionámos em modo de ensino colaborativo e quando elaborámos o projeto multidisciplinar durante a PES II.

Focando-me no tema da minha pesquisa, reitero novamente a importância do uso das rimas nas aulas de inglês, por toda a sua riqueza e por todos os benefícios já enunciados que promovem na sala de aula.

Por fim, considero o meu relatório como um diário oficial do meu estágio que poderei sempre consultar e reler, e ao qual poderei recorrer em busca de motivação se, no futuro, as dúvidas se instalarem e a motivação falhar. Considero-o também um testemunho fiel da minha paixão pelo ensino da língua inglesa e de todo o meu trabalho e dedicação ao longo deste ciclo de estudos

Referências Bibliográficas

- Adams, C., Donnelly, C., Johnson, K., Payne, B., Slagle, A. & Stewart, S. (2016). *The Importance of Outdoor Play and Its Impact on Brain Development in Children*. Kansas City: Child and Family Development Center/UMKC Nursing School. Disponível em <http://education.umkc.edu/download/berkley/The-Importance-of-Outdoor-Play-and-Its-Impact-on-Brain-Development-in-Children.pdf>, consultado em 10 de maio de 2017.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (171-189). Porto: Porto Editora
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje* (Documento de um grupo de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas).
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Em INAFOP, *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores*, (1), 21–31. Porto: Porto Editora
- Barret, P., Davies, F., Zhang, Y. & Barret, L. (2015). The Impact of Classroom Design on Pupils' Learning: Final Results of a Holistic, Multi-level Analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360132315000700>, consultado em 10 de maio de 2017.
- Battistela, T.R. (2009). *A Consciência Fonológica no Processo de Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira*. [Monografia de Pós-Graduação]. Porto Alegre: Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Bernardo, V. (2014). *O Impacto do Programa de Generalização do Inglês na Aprendizagem da Língua Inglesa no 2º Ciclo*. [Tese de Doutoramento]. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Boden, V. (2010). *Poetry Basics: Nursery Rhymes*. Mankato, MN: Creative Education.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2006). *Inclusion of children in Outdoor Education. Learning in Motion, Part. 1*. TKH-report Nº. 43. Estocolmo: Stockholm Institute of Education, Child & Youth Science. Disponível em http://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.75640.1328875902!/menu/standard/file/TKH_43.pdf, consultado em 10 de maio de 2017.
- Bryant, P., Bradley, L., Maclean, M & Crossland, J. (1989). Nursery Rhymes, Phonological Skills and Reading. *Journal of Child Language*, 16, 407- 428.
- Bryant, P., Maclean, M. & Bradley, L. (1990). Nursery Rhyme, Language, and Children's Reading. *Applied Psycholinguistics*, 11(3), 237- 252.
- Burton-Hill, C. (2015, 11 de Junho). The Dark Side of Nursery Rhymes. *BBC Culture* Disponível em <http://www.bbc.com/culture/story/20150610-the-dark-side-of-nursery-rhymes>, consultado em 21 de julho de 2016.
- Cravo, A., Bravo, C. & Duarte, E. (2014). *Metas Curriculares de Inglês*. Ministério da Educação e da Ciência. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/ingles>, consultado em 21 de abril de 2016.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. (2ª edição). Coimbra: Almedina.
- Cysne, K. (2012). *Intervenção em Consciência Fonológica em Crianças com Dificuldades de Leitura e Escrita*. [Dissertação de Mestrado]. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Danielson, E. (2000). The importance of Nursery Rhymes. *ERIC Database*. (ED 442117) Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442117.pdf>, consultado em 21 de julho de 2016.
- Darn, S. (2007). *Teacher Talking Time*. British Council. Disponível em <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teacher-talking-time>, consultado em 21 de abril 2017.

- Davis K, Christodoulou JA, Seider S, Gardner, H. (2011). The Theory of Multiple Intelligences. In: Sternberg R. J, Kaufman S.B., *Cambridge Handbook of Intelligence* (485-503). New York: Cambridge University Press.
- Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro. *Diário da República nº 240 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Disponível em <http://www.dge.mec.pt>, consultado a 21 de abril de 2017.
- Dickey, S. (2009). Why Teach Classic Nursery Rhymes. *Teach Trecc, Lcc*. Disponível em http://www.fairfaxcounty.gov/library/preschoolers/readytoread_resources/whYTEACHCLASSICNURSERYRHYMES.PDF, consultado em 15 de julho de 2016.
- Dunn, O. (2008). *Learning English through sharing rhymes*. London: British Council.
- Dunst, C.; Meter, D. & Hamby, D. (2011). Relationship Between Young Children's Nursery Rhyme Experiences and Knowledge and Phonological and Print-Related Abilities. *Cell Reviews*. 4(1), 1-12.
- Education Bureau of Hong Kong (2006). *Promoting Critical Thinking, Creativity and Cultural Awareness through Language Arts in Primary Schools. Module 3*. Disponível em http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/eng/critical_thinking/M3/index.html, consultado em 22 de julho de 2016.
- Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de Classes. Porto: Porto Editora.
- Estrela, T., Esteves, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal*. Porto: Porto Editora, INAFOP, Caderno de Formação de Professores.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R. Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250–287.

- Farrel, T. (2002). Lesson Planning. In Richard, J. & Renandya, W. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferreirinha, S.C. (2014). *Nursery Rhymes: Contributos para o Desenvolvimento da Literacia e Aquisição de uma Segunda Língua (Inglês) na Educação Pré-Escolar*. [Trabalho de Projeto em Didática do Inglês]. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Fontana, M. & Fávero, A. (2013). Professor Reflexivo: Uma Integração entre Teoria e Prática. *Revista de Educação do Ideau*, 8 (17). Disponível em http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/30_1.pdf, consultado em 19 de maio de 2017.
- Galway, E. (2013). Nursery Rhymes. *Oxford Bibliographies in Childhood Studies*. Disponível em <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199791231/obo9780199791231-0124.xml>, consultado em 6 de agosto de 2016.
- Gan, I. (2015). Bringing the Magic of Folk Literature and Nursery Rhymes to Communication Classes. *Communication Teacher*, 29(4), 206-211.
- Gillion, G.T. (2004). *Phonological Awareness: From Research to Practice*. Nova Iorque: The Guilford Press.
- Guild, P. (2001). Diversity, Learning Style and Culture. *New Horizons For Learning*. Disponível em <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/Learning20Styles/diversity.html>, consultado em 25 de abril de 2017.
- Harper, L. J. (2011). Nursery Rhyme Knowledge and Phonological Awareness in Preschool Children. *The Journal of Language and Literacy education*, 7(1), 65-

78. Disponível em http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2013/03/7_1_5_harper.pdf, consultado em 16 de julho de 2016.

Hadfield, J & Hadfield, C. (1999). *Presenting New Language*. Oxford: Oxford University Press.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. The Main Idea: Current Education Book Summaries. Nova Iorque: Routledge.

Hendricks, R. (1979). Nursery Rhymes and Songs for Teaching English as a Second Language to Children. *MA TESOL Collection*. Paper 278. Disponível em http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1300&context=ipp_collection, consultado em 17 de julho de 2016.

Hypolitto, D. (1999). O Professor Como Profissional Reflexivo. *Integração*. V (18), 204-205. Disponível em https://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/204_18.pdf, consultado em 19 de maio de 2017.

Klemm, W. (2007). What Good is Learning If You Don't Remember It? *The Journal of Effective Teaching*, 7(1), 61-73. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055665.pdf>, consultado a 13 de abril de 2017.

Krashen, S. (2009). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. First Internet Edition. Disponível em http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf, consultado em 25 de abril de 2017.

Konza, D. (2011). *Understanding the Reading Process: Phonological Awareness. Research Into Practice*. Government of South Australia: Department of Education and Children's Service. Disponível em https://www.ecu.edu.au/data/assets/pdf_file/0009/663696/SA-DECS-Understanding-the-Reading-Process.pdf, consultado em 1 de março de 2017.

Lightbrown, P & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. (4ª Edição). Oxford: Oxford University Press.

- Levin, V. (2010, 17 de Janeiro). How to Teach Phonological Awareness Skills. *Pre-K Pages*. Disponível em http://www.pre-kpages.com/phonemic_awareness, consultado em 21 de julho de 2016.
- Lin, Y. (2015). Phonological Awareness Training for Adolescent EFL learners: From Research to Practice. *International Journal of English and Education*. 4(4), 494-506.
- Maclean, M, Bryant, P. & Bradley, L., (1987). Rhymes, Nursery Rhymes, and Reading in Early Childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(3), 255 – 280.
- Martínez, A. (2011). Explicit and Differentiated Phonics Instruction as a Tool to Improve Literacy Skills for Children Learning English as a Foreign Language. *Gist Education and Learning Research Journal*, 5, 25-49.
- Miska, A. (2004). Classroom Modeling: Scaffolding Learning or Stifling? An Inquiry. [Dissertação de Mestrado]. University Park, PA: Penn State College of Education. Disponível em <https://ed.psu.edu/englishpds/inquiry/projects/miska04.htm>, consultado em 25 de abril de 2017.
- Moats, L. & Tolman, C. (2009). The Development of Phonological Skills. In L. Moats, L. & C. Tolman. *Language Essentials for Teachers of Reading and Spelling (LETRS): The Speech Sounds of English: Phonetics, Phonology, and Phoneme Awareness (Module 2)*. Boston: Sopris West. Disponível em www.readingrockets.org/article/development-phonological-skills, consultado em 16 de julho de 2016.
- Nagarajan, T. (s.d.). Benefits of Children Songs and Nursery Rhymes in Primary ESL Classroom. Disponível em https://www.academia.edu/6561810/BENEFITS_OF_CHILDREN_SONGS_AN_NURSERY_RHYMES_IN_PRIMARY_ESL_CLASSROOM, consultado em 21 de julho de 2016.
- Novak, J. (2011). A Theory of Education: Meaningful Learning Underlies the Constructive Integration of Thinking, Feeling, and Acting Leading To Empowerment for Commitment and Responsibility. *Meaningful Learning Review*, 1(2), 1-14. Disponível em http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID7/v1_n2_a2011.pdf , consultado em 21 de abril de 2017.

- Nunan, D. (2013). *Research Methods in Language Learning*. (23ª Edição). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ng, C.F. & Ng, P.K. (2014). Phonological Awareness and Its Assessments: A Brief Literature Review. *Frontiers of Language Teaching*, 5(1), 81-85.
- Ortega, L. (2013). *Understanding Second Language Acquisition*. Nova Iorque: Routledge.
- Oxford, R. (2001). Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. *ESL Magazine*, 6, pp.1-2. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456670.pdf>, consultado em 15 de maio de 2017.
- Paton, S. (2015). The Power of Team Teaching. *The Canadian Journal For Teacher Research*. Disponível em 2015/04/06/257-the-power-of-team-teaching, consultado em 20 de abril de 2017.
- Ponte, J. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), 153-180.
- Richards, J. & Renandya, W. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, N. (2003). *Improving students' literacy through the use of rhythm and rhyme*. [Tese de Mestrado] Chicago: Saint Xavier University. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479865.pdf>, consultado em 1 de março de 2017.
- Sadlier-Oxford (2000). Nursery Rhymes and Phonemic Awareness. Nova Iorque: William Sadlier Inc. Disponível em <http://curriculuminstruction.parkridge.k12.nj.us/modules/groups/homepagefiles/gwp/2112102/2151697/File/Interesting%20Places%20Docs/Nursery%20Rhymes%20and%20Phonemic%20Awareness.pdf>, consultado em 15 de julho de 2016.
- Sayakhan, N. & Bradley, D. (2014). Nursery Rhymes as a Vehicle for Teaching English as a Foreign Language. *International Journal of Literature and Arts*, 2(3), 84-87.

- Sevik, M. (2012). Teaching Listening Skills to Young Learners Through “Listen and Do” Songs. *English Teaching Forum*, (3), 10-17.
- Shin, J. K., & Crandall, J. (2013). *Teaching young learners English: from theory to practice*. Boston: Cengage/National Geographic Learning.
- Suárez, M. T. R. (1997). English Folk Literature and Nursery Rhymes: authentic materials for the teaching of English as a Foreign Language. *Bells: Barcelona English Language and Literature Studies*, 8, 117-127.
- Sun-Alperin, M., & Wang, M. (2008). Spanish-speaking children’s spelling errors with English vowel sounds that are represented by different graphemes in English and Spanish words. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 932-948.
- Starz, M. (1995). Communicating Through Poetry in ESL Classroom. *Texas Papers in Foreign Languages Education*, 2(1), 1-14. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416707.pdf>, consultado em 3 de agosto de 2016.
- Thornbury, S. (2013). *Big Questions in ELT*. [eBook] The Round.
- Trehearne, M.P. (2003). Phonological Awareness. In M. Trehearne. *Comprehensive Literacy Resource for Kindergarten Teacher*. (116-154). Vernon Hills, IL: ETA/Cuisenaire.
- Tu, H. & Su, S. (2011). Elementary School English Teacher’s Perception About Phonics Instruction and the Results of its Practises. *Journal of Arts*, 11, 35-60. Universidade. Taiwan: Universidade Aletheia.
- Turner, J. & Meyer, D. (2000). Studying and Understanding the Instructional Contexts of Classrooms: Using our Past to Forge our Future. *Educational Psychologist*, 35(2), 69-85. Disponível em http://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4655/16700_150904.pdf, consultado em 26 de abril de 2017.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Welch, M. (2000). Descriptive analysis of team teaching in two elementary classrooms: A formative experimental approach. *Remedial & Special Education*, 21(6), 366-376.
- Wilson, J. (1995). *Learning to Read with Nursery Rhymes*. Londres: Educational Psychology Publishing, University College London.
- Wu, L. (2015). *Application of English songs and Nursery Rhymes Instruction on Developing Taiwanese Children's Phonological Awareness and Learning Motivation*. [Dissertação de Mestrado]. Taiwan: Universidade Nacional de Pingtung. Disponível em <http://140.127.82.166/retrieve/22850/103NPTU0238006-001.pdf>, consultado em 8 de fevereiro de 2017.
- Wu, Y. (2007). *The Effects of Nursery Rhyme Instruction on EFL Remedial Teaching in Elementary School*. [Dissertação de Mestrado]. Taiwan: Universidade Nacional de Chengchi.
- Yopp, H. & Yopp, R. (2009). Phonological Awareness Is Child's Play! *Young Children*, 64(1) 12-18, 21. Disponível em <https://www.naeyc.org/files/yc/file/200901/BTJPhonologicalAwareness.pdf>, consultado em 29 de agosto de 2016.
- Zeichner, K. (2008). A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education. *Educação & Sociedade*, 29 (103).

Apêndices

Apêndice A

Plano de Aula do dia 5 de abril de 2016

School: Centro Escolar de Irivo			Date: 5 th April 2016	
Topic: Weather			Teacher: Marta Donato	
Time	Teacher activity	Learner activity	Interaction	Stage aims
5 min	The teacher writes (part of) the summary. Note: not the complete summary to allow the students to guess the theme first.	One student opens the lesson and writes the date on the board and the others students write it on their notebooks.	Whole class	Carry out the lesson routine. Get pupils thinking into English/build rapport.
6 min	Warm-up activity: the hangman game. The teacher puts 7 dashes on the board and tells students to ask for letters in order to find the word.	The students ask letters in English until they discover the word Weather, which will be the theme of the lesson.	Whole class	Revise the alphabet. Incite curiosity about the theme. Motivate students and captivate their interest.
3 min	The teacher asks students: What's the weather like today? Is it sunny? Then, she puts on the board a flashcard (according to the weather on that day) and writes down the correct word: sunny/rainy/windy/.	The students answer the teacher.	Whole class	Introduce the topic. Associate the topic with the weather conditions of the day.
7 min	The teacher puts on the board images and words related to the weather. The teacher says the words one by one and asks students to repeat them.	The students look at the board and associate images and words. The students repeat the words.	Whole class	Revise vocabulary that they might already know. Introduce new vocabulary about the weather.
10 min	The teacher gives the students six small pictures related to different weather conditions and asks them to glue the pictures on their notebooks and to write the words under each picture, copying them from the board.	The students glue the pictures on their notebooks and write words under each picture. They can copy the words that are on the flashcards or on the board.	Individual work	Consolidate vocabulary.
12 min	Picture dictation: The teacher gives students a worksheet with three similar pictures. Then, she asks the students to listen, complete the sentences and draw what they hear. Example: "Picture 1 – It's" (The correction is elicited from the students and then shown on the interactive board).	The students listen to the teacher, write sentences and draw what they hear.	Individual work	Practise vocabulary. Practise writing and listening skills.
15 min	The teacher asks the students to elaborate a weather wheel (using the template on the	The students create a weather wheel, colouring and cutting	Individual work	Construction of a resource that will be part of a routine.

	book).	the template.		
2 min	The teacher completes the summary at the end and asks the students their opinion about the activities they did in the class.	The students write the summary and give the teacher their opinion about the lesson.	Whole class	Reflect on students' preferences and difficulties.
Assumptions	The students are already familiar with some simple words related to the weather (sunny, cloudy).			
Anticipated problems and possible solutions	Some activities may take longer time than expected - > The teacher may try to reduce the time of other activities. Some students may finish the exercises faster - > They can help their peers or do the extra activity. Some students may not finish the weather wheel - > They can take it home and finish it.			
Fast finishers Extra activity	Crossword puzzle (weather vocabulary – workbook page 41)			

Apêndice B

Plano de Aula do dia 7 de abril de 2016

School: Centro Escolar de Irivo			Date: 7 th April 2016	
Topic: Weather/Spring			Teacher: Marta Donato	
Time	Teacher activity	Learner activity	Interaction	Stage aims
5 min	The teacher writes the summary and asks the students "What's the weather like today?"	One student opens the lesson and writes the date on the board and the others students write it on their notebooks. The students draw a sun/cloud/rain on the notebook according to the weather.	Whole class	Carry out the lesson routine. Get pupils thinking into English/build rapport.
3 min	The teacher asks the students to hold their weather wheels and to move the pointer according to her instructions, ex: "It's snowy" "Now, it's rainy..."	The students turn the pointer of their weather wheel according to the teacher's instructions.	Whole class	Revise the vocabulary. Practise listening skills. Make use of the weather wheel they have created.
6 min	The teacher shows a picture of Spring on the board and tries to elicit vocabulary related to Spring (some of which they already know): flowers, butterfly, tree, leaf, field, etc. The teacher writes the words on the board. The teacher asks the students questions about the picture. Ex: What is the girl doing? What colour is the dog? How many trees are there?	The students look, listen to the teacher and copy the words to their notebooks. The students answer the questions made by the teacher.	Whole class	Revise/learn new vocabulary.
6 min	The teacher asks the students to open their books on page 93 and do the crossword exercise. The teacher corrects the exercise on the board.	The students complete the crossword and then correct the exercise.	Individual work	Practise writing the vocabulary.
4 min	The teacher asks the students if they remember their last year school trip. Where did they go? What was the weather like? Did they go in winter or in Spring?	The students answer the questions made by the teacher.	Individual work	Practise speaking. Prepare the students for the small story about Rocky's school trip.
4 min	The teacher tells the students they are going to listen to a comic strip about Rocky's school trip. They should follow the	Students listen and read the story.	Whole class	Practise listening skills.

	story on page 94.			
8 min	The teacher reads the story again, explaining some difficult parts, and asks questions about the comic strip: What's the weather like? Is it cold or hot? What is Rocky doing? Do you like picnics?	The students listen to the story again and answer the questions about the comic strip.	Whole class	Practise listening, reading and comprehension skills.
8 min	The teacher asks students to do some reading and writing exercises in pairs (matching sentences and completing sentences according to the picture) – exercises on page 95 of the student's book.	The students do both exercises in pairs.	Pair work	Practise reading and writing skills.
8 min	The teacher corrects exercise 3 and asks some students to correct the exercise 5 on the board.	Students who volunteer go to the board and write the complete sentences. Other students correct the exercises on the book.	Whole class	Correction of the exercise. Practise writing skills.
7 min	The teacher tells the students they are going to finish the lesson by listening and watching a small story called "Four seasons in one day" on the interactive board. The teacher tells them not to worry about words they don't know because on the following class they are going to work on that story again.	Students listen to the story and look at the images and text on the interactive board.	Whole class	Finish the class in a relaxed and funny way with one of the student's favourite activities. Establish a link with the following lesson.
2 min	The teacher asks the students their opinion about the activities they did in the class.	The students give the teacher their opinion about the lesson.	Whole class	Reflect on students' preferences and difficulties.
Assumptions	The students are already familiar with the following structures: What is the weather like? / What is...doing? The students are already familiar with the following vocabulary: flower, spring, butterfly, school.			
Anticipated problems and possible solutions	Some activities may take longer than expected - > The teacher may try to reduce the time of other activities. Problems with the interactive board - > The teacher shows and reads the story using her own pc. Some students may finish the exercises faster - > They can help their peers or do the extra activity. Some students may not bring the weather wheel - > The teacher takes a big weather wheel to the classroom to perform the activity and the new routine.			
Fast finishers Extra activity	Wordsearch (spring vocabulary – workbook page 42)			

Apêndice C

Plano de Aula do dia 12 de abril de 2016

School: Centro Escolar de Irivo			Date: 12 th April 2016	
Topic: Weather/Spring			Teacher: Marta Donato	
Time	Teacher activity	Learner activity	Interaction	Stage aims
5 min	The teacher writes the summary and asks the students about the weather.	One student changes the pointer on the weather wheel, opens the lesson and writes the date on the board and the other students write it on their notebooks. All students write on their notebooks how the weather is like on that day: "It's..."	Whole class	Carry out the lesson routine. Get pupils thinking into English/build rapport.
4 min	The teacher asks the students if they remember the story they listened at the end of the previous lesson. The teacher asks some questions to see if they remember. "What animal is it about?; Does the story rhyme? What is the story about? "	The students answer the questions made by the teacher.	Whole class	Remember facts about the story. Make students think about what they remember.
6 min	The teacher tells the students they are going to listen to the story again, and asks them to pay attention to the pictures while listening to it. The teacher reads the story, and explains some new or difficult words that may appear, during the second reading.	The students listen to the story.	Whole class	Listen to the vocabulary and grammar structures in a storytelling context.
7 min	The teacher reads the story again and stops after each stanza, asking students to identify the 2 words that rhyme. The teacher writes those words on the board, ex: sunny/honey, etc.	The students listen to the story and try to identify words that end in the same sound. The students repeat the words and write them on their notebooks.	Whole class	Raise rhyme and sound awareness. Reinforce the idea that words that rhyme may not end with the same letters.
10 min	The teacher gives students a worksheet with rhymes and tells them they have to complete the verses with the words that are missing. The words they choose must rhyme with the underlined word from the verses.	The students complete the verses with words of their choice. They can use the notebook, book, workbook or worksheets to find out words with the same ending sound of the underlined words.	Pair work	Practise rhyme and sound awareness. Practise writing skills.
5 min	The teacher corrects the	Students correct the	Whole class	Correction of the

	exercise on the board, eliciting the answers from different students. If they feel comfortable, students should say the whole verse/rhyme.	exercise on the worksheet.		exercise. Practise speaking skills.
12 min	The teacher gives students a worksheet with loose verses that they have to cut and glue in the correct order on their notebooks, according to the story.	The students read the verses, cut them, order them and glue them on their notebook to create a rhyme from the story.	Individual work	Practise writing skills.
5 min	The teacher asks some students to read the verses.	The students who want to read a verse or the whole rhyme read it to the class.	Whole class	Practise speaking skills.
2 min	The teacher asks the students their opinion about the activities they did in the class.	The students give the teacher their opinion about the lesson.	Whole class	Reflect on students' preferences and difficulties.
Assumptions	The students are already familiar with vocabulary about the weather and related to spring. The students are already familiar with the Present Continuous structure. The students are already familiar with rhyming exercises.			
Anticipated problems and possible solutions	Some activities may take longer time than expected - > The teacher may try to reduce the time of other activities. Some students may finish the exercises faster - > They can help their peers or do the extra activity. Some students may have difficulty in finding some rhymes - > The teacher should help and give some hints. The students may not be seated in pairs - > They can do the first rhyming exercise on their own sharing ideas with the colleagues next to them. The computer may not work -> The teacher should take her own computer to present the story.			
Fast finishers Extra activity	Exercise 3 from worksheet 20 – workbook page 42			

Apêndice D

Plano de Aula do dia 14 de abril de 2016

School: Centro Escolar de Irivo		Date: 14 th April 2016		
Topic: Weather/Spring		Teacher: Marta Donato		
Time	Teacher activity	Learner activity	Interaction	Stage aims
5 min	The teacher writes the summary and asks the students "What's the weather like today?"	One student opens the lesson and writes the date on the board and the other students write it on their notebooks. The students draw a sun/cloud/rain on the notebook according to the weather.	Whole class	Carry out the lesson routine. Get pupils thinking into English/build rapport.
5 min	Since this lesson is the last of the unit, its main goal will be the revision of all the vocabulary and structures. The lesson will start with a warm-up that is already part of the revision work. The teacher shows parts of pictures on the interactive board and asks students to guess what they are. If they cannot guess at first, some other parts of the pictures will be shown. The words they have to guess are "picnic" (one that is fairly simple) and "leaf" (one that they normally have more difficulty to say and remember)	The students look at parts of some pictures, try to guess what they are and say their names in English.	Whole class.	Captivate student's interest.
12 min	The teacher tells the students those were two words they have learnt during the Spring unit, and that on that lesson they are going to review all the words and structures learnt on the previous lessons. For that, and to continue the revision, they should open their book on pages 102 and 103 and do the check exercises.	The students listen to the teacher and do the exercises individually.	Individual work	Revise the vocabulary/grammar learnt. Practise listening, reading and writing skills.
5 min	The teacher corrects the exercises on the board.	The students correct the exercises.	Whole class.	Correction of the exercises.
6 min	The teacher then hands them a worksheet called "Spot the differences" The teacher monitors the	Students have to look at two very similar pictures and spot the 4 differences between	Individual work	Work on observation and focus. Practise speaking

	work around the classroom and later asks the students to tell the differences orally (ex: In picture A it's sunny but in picture B it's cloudy). The teacher shows the solutions on the board and asks students to copy the sentences to their notebooks.	them. They should cross and colour the differences. The students tell the differences orally. The students write the sentences.		skills.
15 min	Show and tell: The teacher gives students a drawing template and asks them to draw: the weather; themselves doing something and their best friend doing some activity. After, they should write (at least) 3 sentences describing the drawing, ex: "It's cloudy today/ I am picking flowers / João is jumping rope".	Students draw and describe an image using the vocabulary and structures they have learnt.	Individual work	Practise writing and creative skills.
10 min	The teacher asks some students to come in front of the class, show their drawing and read their sentences to describe their image.	Students stand up, show their word and read their sentences.	Whole class	Practise reading and speaking skills.
2 min	The teacher asks the students what their favourite activity was.	The students give the teacher their opinion about the activities.	Whole class	Reflect on students' preferences and difficulties.
Assumptions	The students are already familiar with vocabulary about the weather and related to spring. The students are already familiar with the Present Continuous structure.			
Anticipated problems and possible solutions	Some activities may take longer time than expected - > The teacher may try to reduce the time of other activities. Students may finish the Spot the differences exercise fast - > If there's extra time, they can tell the differences to each other in pairs, one describing picture A and the other describing picture B. Some students may finish the exercises faster - > They can help their peers or do the extra activity. Some students may have some doubts when doing the show and tell exercises - > The teacher should take an example of drawing and writing and show it to the students first.			
Fast finishers Extra activity	Exercise 2 from worksheet 21 – workbook page 43			

Apêndice E
Modelo de *Weather Wheel*

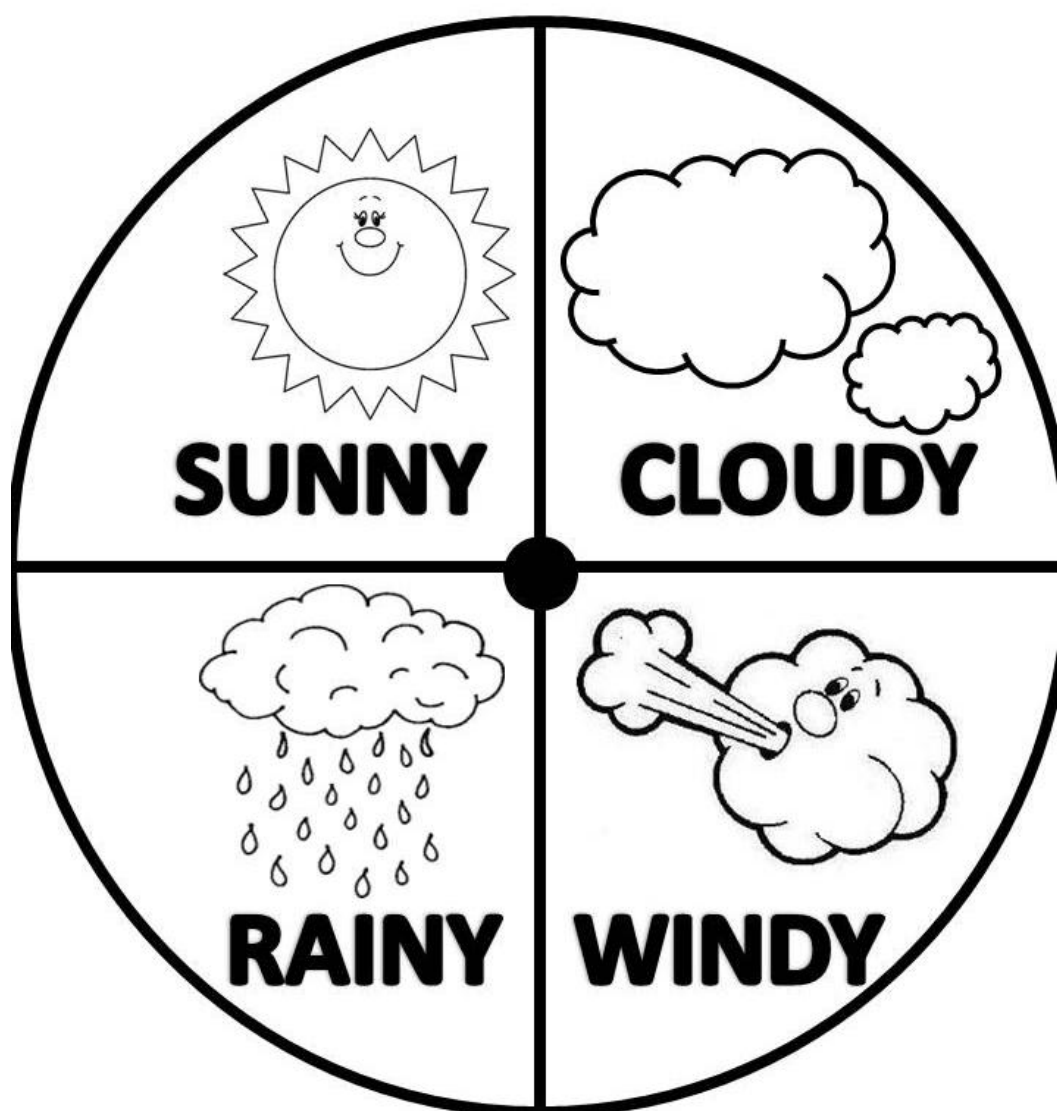
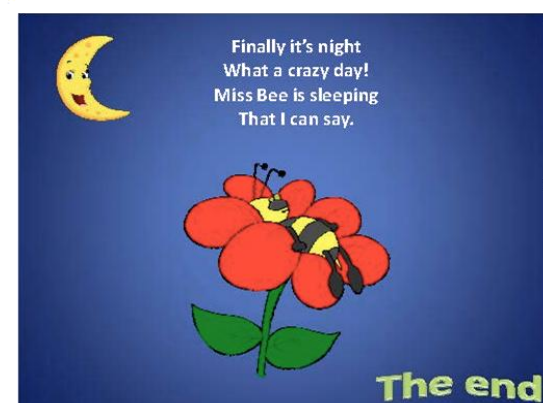
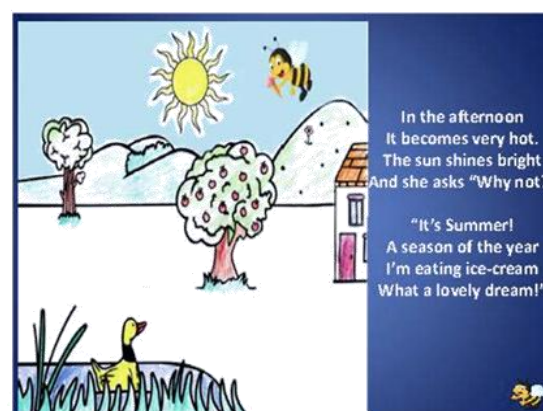
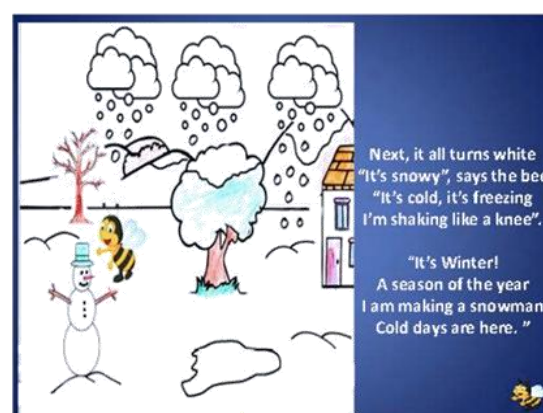
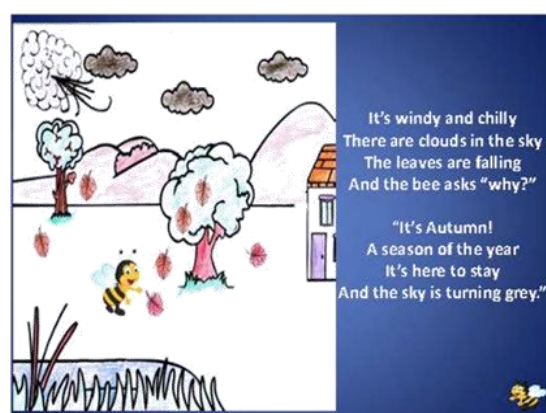


Figura E1 – Modelo de *Weather Wheel* fornecida aos alunos⁴.

⁴ Imagem disponível em <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/ec/90/ea/ec90ea4d287fc6a387490ea4f89c12c6.jpg>

Apêndice F

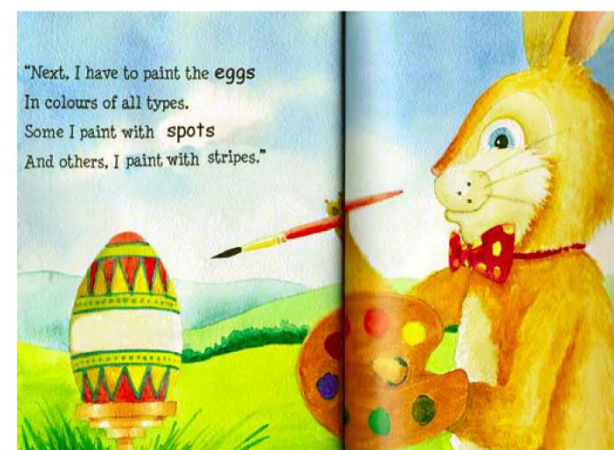
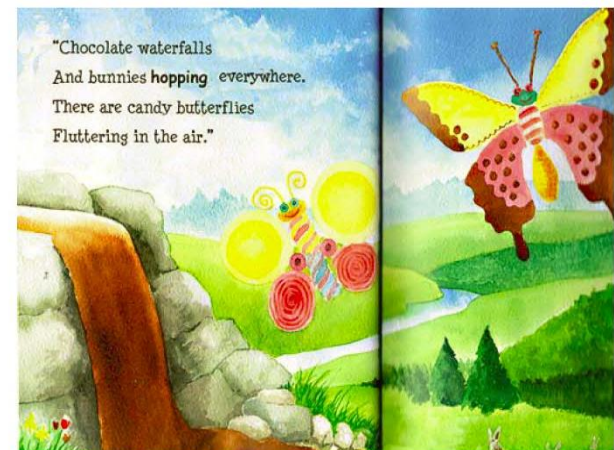
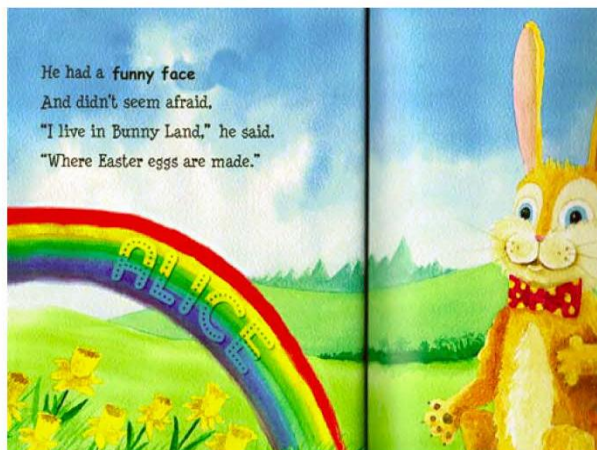
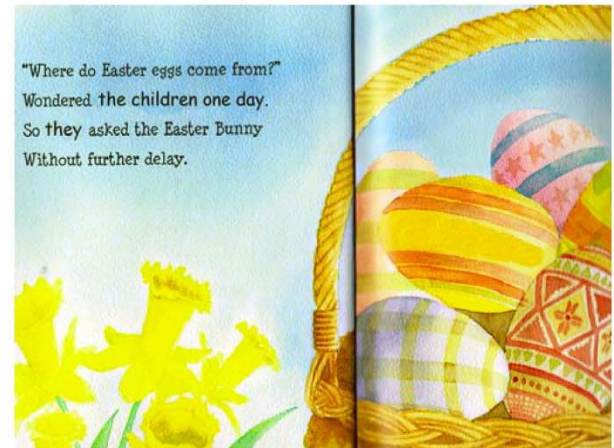
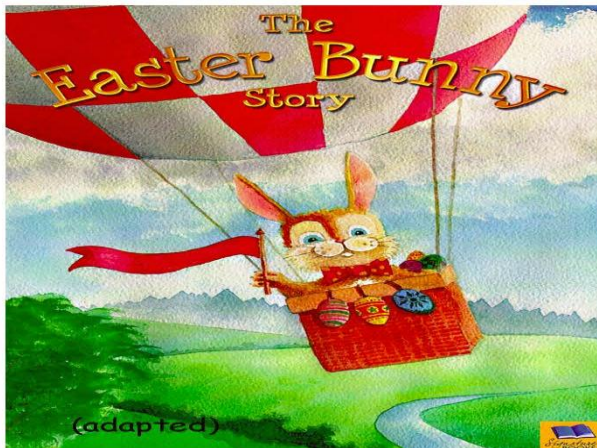
História “Four Seasons in One Day”⁵



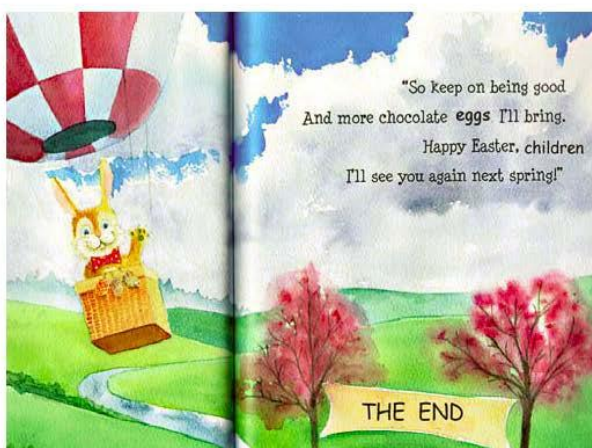
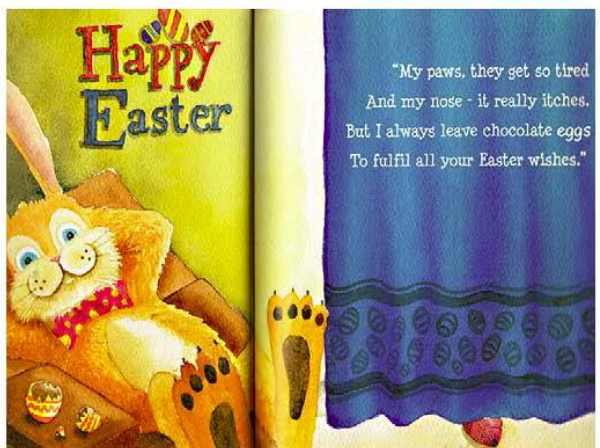
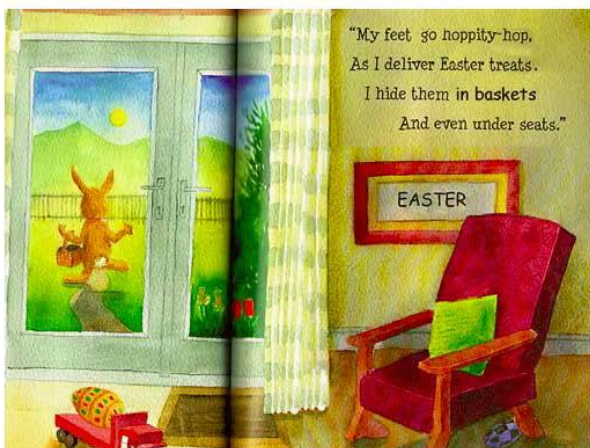
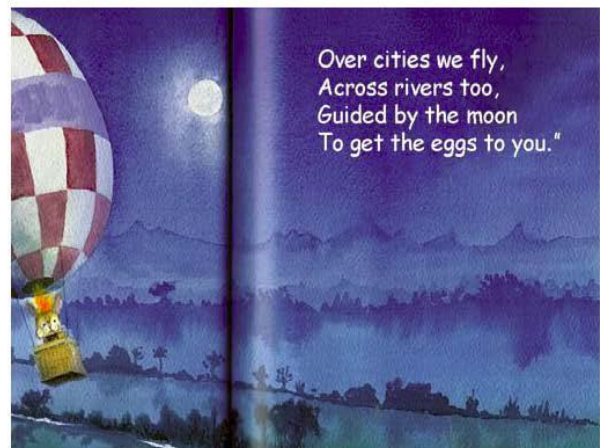
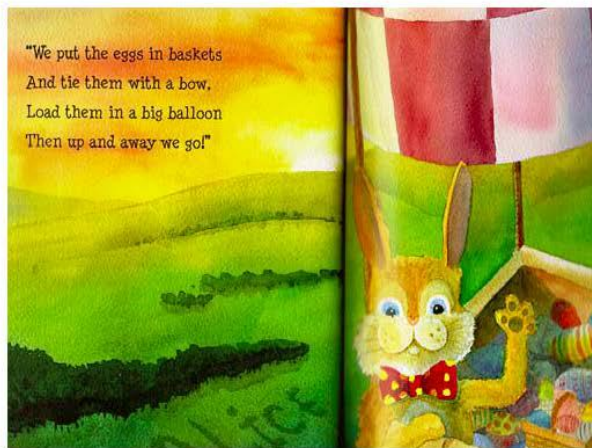
⁵ História original criada para a aula planeada

Apêndice G

História “The Ester Bunny Story”⁶

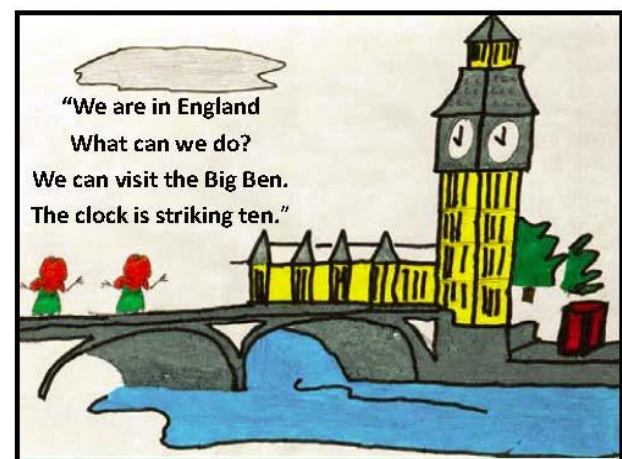


⁶ História adaptada do original de de Susie Davis.

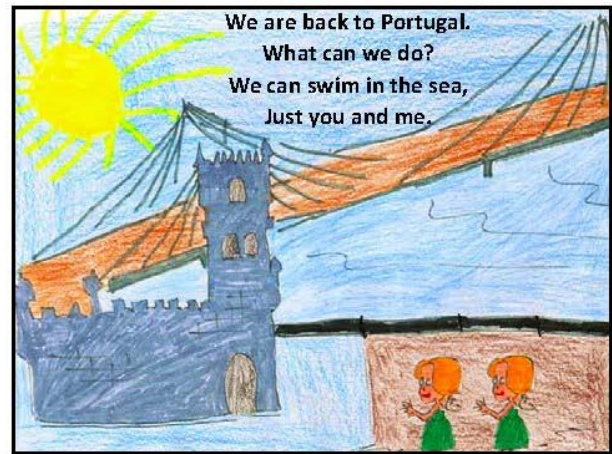


Apêndice H

História “Twins Around the World”⁷



⁷ História original criada para a aula planeada.



Apêndice I

Exercícios propostos para a aula de dia 12 de abril



Name: _____ Date: _____

Let's rhyme!

Complete the rhymes using words you know.

Spring is here.

Hooray, hooray!

March, April and _____. (1)

Spring is here.

The clouds are not grey

It's a wonderful _____. (2)

Spring is here.

There are birds and bees

And green leaves on _____. (3)

Spring is here.

The birds are singing a _____. (4)

The children are playing along.

Spring is here.

The sky is _____. (5)

I'm going on a picnic with you.

Figura I1 - Exercício de preenchimento de versos.



Name: _____ Date: _____

Let's rhyme!

Think about the story! Cut the verses and glue them in order on your notebook.

The dog is relaxing under a tree

It's spring

The cat is picking flowers for me

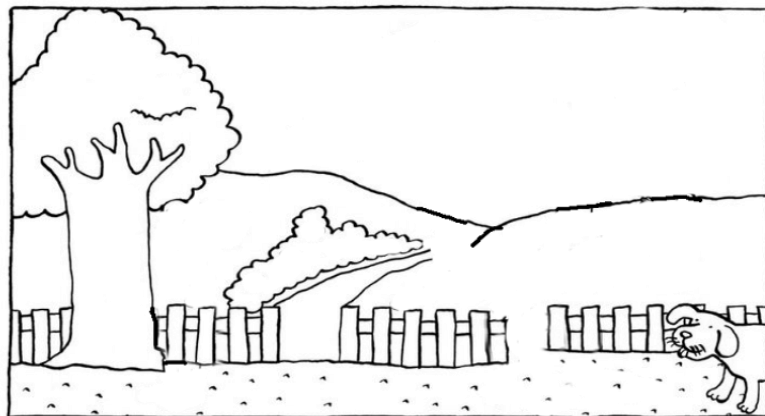
A season of the year

Figura I2 – Exercício de ordenação de versos.

Apêndice J

Exercício proposto para a aula de dia 14 de abril

- Draw and colour. Write three sentences about the picture.



1 _____ 2 _____ 3 _____

Figura J1 – Exercício de *Show and tell*

Apêndice K

Documento de Recolha Inicial

Documento de Recolha Inicial

Atenção: Não escrevas o teu nome no questionário!

PARTE 1

1) Sou um(a):

- a) Rapaz
- b) Rapariga

2) Tenho _____ anos.

3) Responde com um (X)

	Sim	Não
1. Frequentaste a AEC de Inglês no ano passado?		
2. Gostas de ouvir/dizer rimas ou poemas?		
3. Gostas de ouvir/ler histórias em rima?		
4. Já aprendeste alguma rima na aula de Inglês?		
5. Já construístes alguma rima em Inglês?		
6. Achas que as rimas/histórias em rima são uma forma divertida de aprender Inglês?		
7. Achas que trabalhar rimas na aula te pode ajudar a pronunciar melhor as palavras em Inglês?		

PARTE 2

1 a) - Qual ou quais das seguintes palavras rima(m) com **Chair**? Circula a(s) palavra(s).

Pen	Play	There	May
-----	------	-------	-----

b) - Qual ou quais das seguintes palavras rima(m) com **You**? Circula a(s) palavra(s).

Your	No	glue	fun
------	----	------	-----

c) - Qual ou quais das seguintes palavras rima(m) com **Four**? Circula a(s) palavra(s).

Do	Door	Book	Fun
----	------	------	-----

2) Aqui tens quatro grupos de palavras. Em cada grupo há uma palavra que não rima com as outras. Consegues identificá-la? Circula essa palavra.

Grupo 1

She	Like	Tree	He
------------	-------------	-------------	-----------

Grupo 2

May	Play	My	Grey
------------	-------------	-----------	-------------

Grupo 3

Your	Door	More	Too
-------------	-------------	-------------	------------

Grupo 4

Great	Meet	Treat	Feet
--------------	-------------	--------------	-------------

3) Liga as palavras da coluna A com as palavras que rimam da coluna B.

Coluna A	Coluna B
Week -	- Sing
Blue -	- Funny
Spring -	- Know
Late -	- Two
Go -	- Tick
Sunny -	- Eight

Thank you ☺

Apêndice L

Diário de Bordo⁸

Aula nº 1

Data: 15 de março de 2016

Tema: *Easter*

De forma a iniciar a parte investigativa da PES, decidi iniciar o trabalho com as rimas na primeira aula da PES I. Sendo a Páscoa (*Easter*) o tema a abordar, optei por adaptar uma história em rima (*The Easter Bunny Story*) de acordo com o vocabulário e estruturas que os alunos deveriam aprender.

Num primeiro momento, foi trabalhado o vocabulário necessário à compreensão da história e do tema em estudo, assim como foram exploradas algumas imagens para que os alunos adquirissem conhecimentos que lhes permitissem compreender a história com mais facilidade. Após este momento, procedi à leitura da história, em voz alta, e após a leitura, pedi aos alunos que tentassem identificar as duas palavras que rimavam em cada uma das quadra da história. Apesar de, num primeiro momento, se terem mostrado um pouco renitentes e pouco participativos – talvez por ser um exercício novo e nunca realizado antes durante as aulas de inglês – assim que compreenderam bem o que lhes estava a ser pedido, a participação dos alunos melhorou exponencialmente. Este exercício serviu para os fazer pensar e chamar a sua atenção para os sons com que cada palavra terminava. Tal como esperado, a primeira reação dos alunos ao lerem/verem as palavras foi dizer que as palavras que terminam com as mesmas letras rimam (transferência do que acontece na língua portuguesa para o inglês). Recorrendo às rimas da história, foi possível mostrar-lhes que na língua inglesa isso nem sempre acontece (*said/afraid*) e que muitas palavras que apresentam grafias distintas podem rimar (*everywhere/air*).

No final da aula, depois de identificarem as rimas de cada quadra, pedi-lhes para pensarem em, por exemplo, “*a number that rhymes with door*” ou “*a colour that rhymes with two*”. Esta atividade possibilitou-lhes aplicar os conhecimentos já adquiridos e os alunos mostram-se muito entusiasmados e quase todos quiseram participar. A turma ficou mais agitada, mas fiquei satisfeita por ter despertado a noção de rima em inglês e por tê-los posto a pensar em palavras que terminam com o mesmo som. Como a aula estava a chegar ao fim, pedi-lhes, então, para pensarem em casa em duas palavras que rimassem e que me seriam indicadas na aula seguinte.

⁸ Referente às aulas em que foi trabalhado com os alunos o tema em investigação.

O principal objetivo da aula era despertar a consciência fonológica dos alunos para a rima em inglês. Perante a reação dos alunos, posso considerar que, apesar do meu receio e da reação inicial dos alunos perante o desconhecido, a aula decorreu de uma forma positiva e os objetivos estabelecidos para a aula foram alcançados.

Aula nº 2

Data: 17 de março de 2016

Tema: *Easter*

Na segunda aula comecei por relembrar o vocabulário lecionado na aula anterior e, em seguida, reli a história, quadra a quadra, para ativar os conhecimentos dos alunos relativos à rima adquiridos nessa mesma aula. De forma a fazer a ligação entre as duas aulas, questionei os alunos relativamente à tarefa que lhes tinha sido pedida para realizarem em casa e a maioria dos alunos quis responder. Para garantir que não me esquecia de nenhum aluno, uma vez que a turma era constituída por 26 alunos, optei por os questionar pela ordem em que se encontravam sentados na aula. A maioria dos alunos mencionou pelo menos duas palavras, muito embora, muitos tenham indicado palavras terminadas em “-day” (*Monday/Saturday; day/Tuesday*) ou vocábulos que tinham sido abordados na aula anterior (*glue/blue; door/four*).

Em seguida, os alunos que resolveram uma ficha de trabalho, na qual lhes era pedido que completassem quatro quadras. Em cada uma das quadras havia uma palavra em falta, e estas palavras deveriam rimar com uma palavra sublinhada numa das estrofes. As palavras em falta foram indicadas na instrução do exercício e foi-lhes explicado que deveriam usar quatro das seis que lhes estavam a ser fornecidas. Durante a resolução do exercício, desloquei-me pela sala e foi visível que a maioria dos alunos conseguiu resolver o exercício facilmente. De facto, fiquei bastante surpreendida com a facilidade e rapidez com que os alunos concluíram o exercício.

Como senti que os alunos estavam à vontade e como tinha algum tempo extra, perguntei se algum aluno queria tentar ler, em voz alta e autonomamente, uma das quadras, e vários alunos se mostraram interessados. Desta forma, foi possível trabalhar a oralidade, a pronúncia e a autoconfiança dos alunos relativamente a falarem para os colegas em inglês. Considero que o facto de já terem ouvido as rimas e o conhecimento que tinham das palavras lhes deu a sensação de confiança de que eram capazes de falar inglês sem medo perante a professora e os outros colegas.

Aula nº 3

Data: 12 de abril de 2016⁹

Tema: *Weather/Spring*

Nesta aula foi explorada a história em rima criada por mim - *Four Seasons in One Day* (apêndice F) - que os alunos já tinham ouvido no final da aula anterior, mas nesta aula foi trabalhada com um caráter mais didático. Ao apresentá-la, pude explorar muito vocabulário e estruturas, assim como rever e relembrar conteúdos já aprendidos anteriormente. Um dos objetivos desta aula era o trabalho com as rimas, tendo para isso criado uma história e exercícios que, para além de explorarem isso mesmo, valorizaram o vocabulário e as estruturas principais da unidade. Melhor ainda, os alunos ouviram-nos e leram-nos num contexto.

Em relação à primeira atividade, senti os alunos muito entusiasmados a identificar as palavras que rimavam em cada quadra. Na minha opinião, isto significa que de alguma forma o trabalho com rimas que comecei desenvolver começou a mostrar resultados, e que os alunos estavam a ficar familiarizados com a noção de rima e do som final de cada palavra.

Relativamente ao exercício proposto (figura I1 do apêndice I), este foi um desafio maior. Como na aula anterior fizeram sem grandes dificuldades um exercício de completar quadras em que as palavras foram fornecidas, decidi aumentar o grau de dificuldade. Apesar de os alunos com mais facilidades de aprendizagem terem acertado várias, a maioria precisou de ajuda. Concluí que precisariam de algo mais para os ajudar. No final do exercício, vários alunos quiseram ler autonomamente e por vontade própria, o que significa que se sentiram confiantes perante os colegas e perante mim. Mais uma vez, notei que eles gostaram bastante de ouvir e dizer rimas.

Quanto à atividade final (figura I2 do apêndice I), foi uma atividade mais acessível e conseguida sem problemas pela grande maioria dos alunos. Houve, no entanto, três alunos que revelaram alguma dificuldade e precisaram de ajuda (uma pista extra) para depois a conseguirem finalizar.

⁹ Terceira aula relativa ao tema em investigação, mas quinta aula no que respeita ao número total das intervenções.

Aula nº 4

Data: 19 de Maio de 2016¹⁰

Tema: *Countries/Nationalities*

A primeira parte da aula foi dedicada à exploração de uma história em rima que criei para os alunos (apêndice H). Um dos objetivos da aula era a continuação do trabalho com as rimas. Ao criar a história tive o cuidado de incluir os meios de transporte, os países e as estruturas: *We can go to... by.... e we can....*, que faziam parte dos conteúdos e objetivos da unidade.

Nesta aula, logo após mostrar a primeira parte da história no quadro interativo, os alunos identificaram imediatamente que era uma história em rima e começaram a tentar procurar as palavras que rimavam entre si. Em relação aos dois exercícios que se seguiram (completar rimas e descobrir a palavra que não rima num grupo de palavras) constatei que não houve grandes dificuldades em relação ao primeiro, mas surgiram algumas dúvidas relativamente ao segundo. O primeiro exercício (figura M3 do apêndice M) era de dificuldade intermédia, ou seja, não lhes dei as palavras escritas, mas as imagens das palavras de que iriam necessitar. Coloquei também uma imagem extra para não tornar o exercício fácil demais. No geral, a turma conseguiu completar o exercício sem grandes dificuldades, pois mesmo os que não se lembravam de como se escreviam as palavras, através das imagens foram autonomamente procurar ao manual. Tal como nas aulas anteriores, deixei que os alunos se voluntariassem para ler uma das quadras à escolha e vários alunos quiseram ler. É, na minha opinião, um ótimo indício, pois as quadras são textos pequeninos e eles sentem muita confiança ao lê-las, e além disso, são divertidas devido à sonoridade e ao ritmo.

Relativamente ao exercício *The odd one out* (figura M2 do apêndice M) verifiquei que os alunos tiveram mais dificuldade no ponto 1, ou seja, distinguir entre “*ride*”, “*bike*” e “*like*”, talvez por as vogais serem as mesmas nas três palavras. Nos pontos 2, 3 e 4 não houve tantas dificuldades.

¹⁰ Terceira aula relativa ao tema em investigação, mas décima aula no que respeita ao número total de intervenções.

Apêndice M

Proposta de exercícios para treino da consciência da rima



Let's rhyme!

Complete the rhymes using the words from the box. There are 2 extra words.

bring	more	eggs	bunny	day	flowers
-------	------	------	-------	-----	---------

Easter is here!

With all those eggs

It always comes in Spring

Children build chocolate towers

Along comes the Easter Bunny

And decorate their houses

That many treats will _____. (1)

With lots of _____. (3)

The Bunny is hopping

There are almonds in a basket

He is hopping with his legs

Red, pink, blue and grey

He is also singing songs

There are chocolates and cakes

And painting many _____. (2)

All on Easter _____. (4)

Figura M1 - Exercício de preenchimento de versos.

Name: _____ Date: _____



Do these words rhyme?
Find and underline the odd one
out in each group. Follow the
example.

Example:

Plane Can Spain

1

Ride Bike Like

2

Boat More Coat

3

Sea Me By

4

Where Water Air

Figura M2 - Exercício *Odd one out*.

Name: _____

Date: _____



Let's rhyme!

Complete the rhymes using words you know.
Look at the pictures and follow the
example. There is one extra picture.



It's Summer!

Let's have some fun.

Hot weather is coming

Let's have a picnic in the SUN. (1)

It's summer!

Sunny days are here.

I can relax and dream

I can swim and eat _____ (4)

It's Summer!

I want to travel far

I can go to Italy

by train or by _____ (2)

It's Summer!

I can play outside.

I can ride a _____ (5)

That's what I like.

It's Summer!

There is no _____ (3)

I can go by bus

to France or Spain

Figura M3 - Exercício de preenchimento de versos.

Apêndice N

Documento de Recolha Final

Documento de Recolha Final

Atenção: Não escrevas o teu nome no questionário!

PARTE 1

1) Sou um(a):

- a) Rapaz
- b) Rapariga

2) Tenho _____ anos.

3) Responde com um X

	Sim	Não
1. Gostaste de trabalhar histórias em rima nas aulas de Inglês?		
2. Gostaste de completar e ler rimas na aula?		
3. Achas que as rimas/histórias em rima são uma forma divertida de aprender Inglês?		
4. Achas que trabalhar rimas na aula te ajudou a pronunciar melhor as palavras em Inglês?		
5. Gostavas de voltar a trabalhar com rimas/histórias em rima nas aulas de Inglês?		

PARTE 2

1 a) - Qual ou quais das seguintes palavras rima(m) com **Chair**? Circula a(s) palavra(s).

Pen	Play	There	May
-----	------	-------	-----

b) - Qual ou quais das seguintes palavras rima(m) com **You**? Circula a(s) palavra(s).

Your	No	glue	fun
------	----	------	-----

c) - Qual ou quais das seguintes palavras rima(m) com **Four**? Circula a(s) palavra(s).

Do	Door	Book	Fun
----	------	------	-----

d) - Qual ou quais das seguintes palavras rima(m) com **train**? Circula a(s) palavra(s).

Plane	Spain	Say	Fun
-------	-------	-----	-----

2) Aqui tens cinco grupos de palavras. Em cada grupo há uma palavra que não rima com as outras. Consegues identificá-la? Circula essa palavra.

Grupo 1

She	Like	Tree	He
-----	------	------	----

Grupo 2

May	Play	My	Grey
-----	------	----	------

Grupo 3

Your	Door	More	Too
------	------	------	-----

Grupo 4

Great	Meet	Treat	Feet
-------	------	-------	------

Grupo 5

Flower	Hour	Four	Tower
--------	------	------	-------

3) Liga as palavras da coluna **A** com as palavras que rimam da coluna **B**.

Coluna A

Coluna B

Why -

- Here

Places -

- Plane

Year -

- Sky

Far -

- Faces

Rain -

- Car

Coluna A

Coluna B

Week -

- Sing

Blue -

- Funny

Spring -

- Know

Late -

- Two

Go -

- Tick

Sunny -

- Eight

Thank you ☺